

### **"Wie geht's dir, UWE?" Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung: Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne**

Petermann, Sören; Strohmeier, Klaus Peter; Yaltzis, Katharina; Albrecht, Michaela

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Forschungsbericht / research report

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Petermann, S., Strohmeier, K. P., Yaltzis, K., & Albrecht, M. (2019). "Wie geht's dir, UWE?" Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung: Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne. (FGW-Studie Integrierende Stadtentwicklung, 14). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V. (FGW). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-66350-2>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



**FGW-Studie**

## **Integrierende Stadtentwicklung 14**

Heike Herrmann, Jan Üblacker (Hrsg.)



**Sören Petermann, Klaus Peter Strohmeier, Katharina Yaltzis, Michaela Albrecht**

### **Wie geht's dir, UWE?**

Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung. Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne





Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e.V.)  
Kronenstraße 62  
40217 Düsseldorf

Telefon: 0211 99450080  
E-Mail: [info@fgw-nrw.de](mailto:info@fgw-nrw.de)  
[www.fgw-nrw.de](http://www.fgw-nrw.de)

#### Geschäftsführender Vorstand

Prof. Dr. Dirk Messner, Prof. Dr. Ute Klammer (stellv.)

#### Themenbereich

Integrierende Stadtentwicklung  
Prof. Dr. Heike Herrmann, Vorstandsmitglied  
Dr. Jan Üblacker, wissenschaftlicher Referent

#### Layout

Olivia Pahl, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

#### Förderung

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen

#### ISSN

2512-4749

#### Erscheinungsdatum

Düsseldorf, Juni 2019

---

Sören Petermann, Klaus Peter Strohmeier, Katharina Yaltzis, Michaela Albrecht

## Wie geht's dir, UWE?

Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung. Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne

### Auf einen Blick

- Integrierende Stadtentwicklung mit dem Ziel, Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen, braucht kleinräumige und institutionenscharfe Daten zur Diagnose von Nachteilen und zur Evaluation von Maßnahmen.
- UWE untersucht die Einflüsse von stärkenden Ressourcen in Familie, Schule und Wohnumgebung auf das Wohlbefinden von Jugendlichen.
- 16 % der Jugendlichen haben ein hohes, 31 % ein mittleres und 53 % ein niedriges Wohlbefinden.
- Von fünf Ressourcen haben *positive Schulerfahrungen* und *Ernährung und Schlaf* den größten Einfluss auf Wohlbefinden, gefolgt von *Beziehungen zu Gleichaltrigen* und *Beziehungen zu Erwachsenen*, während *organisierte Freizeitaktivitäten* bedeutungslos sind.
- Jenseits der stärkenden Ressourcen hat der Familienkontext eine große Bedeutung für das Wohlbefinden, während es nur äußerst geringe Schwankungen zwischen den drei Schultypen Realschule, Gesamtschule und Gymnasium gibt.
- Die soziale Zusammensetzung in Sozialräumen (statistische Bezirke) wirkt sich nicht auf das Wohlbefinden aus.

## **Abstracts**

### **Wie geht's dir, UWE? Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung. Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne**

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer Pilotstudie vor, die ein Instrument für die kommunale Dauerbeobachtung und Evaluation des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Integrierende Stadtentwicklung steht vor der Herausforderung, negative Folgen von sozialräumlicher Segregation und Bildungssegregation für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen abzufedern. Zugleich mangelt es Städten an systematisch verfügbaren kleinräumigen Daten über Kinder und Jugendliche im Sekundarstufenalter. Das Instrument setzt am Humanvermögen als gesellschaftsintegratives Potenzial an und fragt, wie Wohlbefinden von spezifischen Ressourcen und sozialräumlichen Kontexten beeinflusst wird, in denen sich für die kindliche Entwicklung prägende Interaktionen abspielen: Familie, Schule, Wohnumgebung.

Die Befragung wurde im nordrhein-westfälischen Herne durchgeführt. Die Verteilung des Wohlbefindens zeigt deutliches Potenzial für Verbesserungen. Wohlbefinden wird maßgeblich durch vier situative Ressourcen bedingt: regelmäßige Ernährung und ausreichend Schlaf, positive Schulerfahrungen im Sinne des respektvollen, unterstützenden Umgangs an der Schule und dem Ausbleiben von Mobbing, starke Beziehungen zu Erwachsenen in Familie, Schule und Nachbarschaft sowie starke Beziehungen zu Gleichaltrigen. Organisierte Freizeitaktivitäten als fünfte untersuchte Ressource korrelieren nicht mit Wohlbefinden. Die Anzahl Erwachsener zu Hause zeigt einen Effekt des Familienkontexts an, weil das Wohlbefinden der Kinder aus Ein-Eltern-Familien signifikant niedriger ist. Ferner gibt es kleinere Unterschiede zwischen den Schultypen, wobei Gesamtschulen das höchste durchschnittliche Wohlbefinden aufweisen. Schließlich gibt es keine systematischen Unterschiede zwischen den Sozialräumen, die als statistische Bezirke gemessen wurden.

### **How are you, UWE? Monitoring of environment, well-being, and development of children and adolescents in secondary school age as a basis of an integrative urban development. Results of the UWE pilot study 2017 in Herne**

This article presents results of a pilot study, which developed an instrument for measuring well-being of children and young people in a municipal permanent observation and as evaluation tool. Integrated urban development faces the challenge to absorb negative consequences at the development of children by socio-spatial segregation and educational segregation. At the same

time, cities lack of systematically available small-scale data about children in the middle years. The instrument uses human resources as necessary potential for society and measures areas of children's development strongly linked to well-being and the influence by the socio-spatial contexts: family, school and living environment.

The survey was conducted at schools in Herne, a city in North Rhine-Westphalia, Germany. The distribution of well-being shows clear potential for improvement. Well-being is mainly due to four situational assets: nutrition and sleep, positive school experiences, adult relationships at school, at home and in the living environment and peer relationships. After-school activities as a fifth resource do not correlate with well-being. The number of adults at home shows an effect on the family context, because the well-being of children with single parents is significantly reduced. There are differences between school types. The well-being is higher in comprehensive schools. There are no systematic differences on the level of social areas (measured as statistical districts).

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>v</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>v</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>v</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Monitoring der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>4</b>
2.1 Chancengerechtigkeit für alle Kinder .....	4
2.2 Integrierende Stadtentwicklung braucht kleinräumiges Monitoring.....	4
2.3 Das kanadische Vorbild .....	5
2.4 Das UWE-Monitoring.....	5
2.5 Herne als Pilotstadt .....	7
2.6 Der praktische Mehrwert von UWE .....	8
2.7 Der strategische Mehrwert von UWE .....	9
<b>3 Der theoretische Hintergrund.....</b>	<b>11</b>
3.1 Die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	11
3.2 Sozialökologie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen .....	11
3.3 Ein Modell des Wohlbefindens.....	13
<b>4 Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>17</b>
<b>5 Auswertungen der UWE-Pilotstudie .....</b>	<b>19</b>
5.1 Wohlbefinden.....	19
5.2 Schützende und stärkende Ressourcen .....	24
5.3 Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Wohlbefinden.....	29
5.4 Zusammenhänge zwischen Familienkontext und Wohlbefinden .....	30
5.5 Zusammenhänge zwischen Schulkontext und Wohlbefinden .....	32
5.6 Zusammenhänge zwischen Wohnumgebungskontext und Wohlbefinden .....	34
<b>6 Transferkonzept.....</b>	<b>37</b>
<b>7 Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>39</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>41</b>
<b>Über die Autoren .....</b>	<b>45</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner .....	12
Abbildung 2: Modell des Wohlbefindens mit Ressourcen und sozialräumlichen Kontexten .....	15
Abbildung 3: Skala des Optimismus .....	20
Abbildung 4: Skala des Selbstwertgefühls.....	21
Abbildung 5: Skala der Lebenszufriedenheit.....	21
Abbildung 6: Skala der Abwesenheit von Traurigkeit .....	22
Abbildung 7: Der allgemeine Gesundheitszustand .....	22
Abbildung 8: Verteilung des Wohlbefindenindex.....	24
Abbildung 9: Verteilung der einzelnen stärkenden Ressourcen .....	27
Abbildung 10: Verteilung der summierten stärkenden Ressourcen .....	29

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen.....	30
Tabelle 2: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Familienkontext.....	31
Tabelle 3: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Schulkontext.....	33
Tabelle 4: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Wohnumgebungskontext.....	35

## Abkürzungsverzeichnis

MDI	Middle Years Development Instrument
UWE	Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung
ZEFIR	Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung

Um stereotypen Rollenbildern entgegenzuwirken, weisen wir darauf hin, dass in diesem Text verwendete generische Personenbezeichnungen alle Geschlechter einschließen.

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt Ergebnisse einer Untersuchung zum Einfluss sozialräumlicher Kontexte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vor. Die Untersuchung ist eine wichtige Etappe zur Entwicklung eines kommunalen Monitorings von Kindern im Alter zwischen 10 und 18 Jahren. Wir fokussieren uns auf die dauerhafte Umwelt, in der Kinder und Jugendliche heranwachsen und wichtige kognitive und soziale Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln (vgl. Bronfenbrenner 1974). Diese Umwelten sind in aller Regel sozialräumliche Lebenskreise, die deshalb in kommunaler Sozialpolitik zu berücksichtigen und somit in der Stadtentwicklung zu verankern sind.

Der verfolgte Ansatz leistet in zweierlei Hinsicht wichtige Beiträge für eine integrierende Stadtentwicklung. Zum einen setzt er an der sozialen innerstädtischen Spaltung in Form sozialer Segregation und Bildungssegregation an und fragt nach den Auswirkungen dieser Spaltungen für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Zum anderen berichtet dieser nicht nur über Kinder, sondern vor allem mit und für Kinder, und zwar für Kinder in einer Lebensphase, über die kommunalen Sozialplanern in der Regel kaum umfangreiche systematische kleinräumige Statistiken und Erkenntnisse vorliegen.

Eine zentrale Herausforderung integrierender Stadtentwicklung ist die Abfederung negativer Folgen von sozialräumlicher Segregation und Bildungssegregation für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die Bildungssegregation an weiterführenden Schulen entsteht teilweise aus der institutionellen Trennung von Schülern in Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und integrierten Schulformen (vgl. Wößmann 2009). Welche Schule Kinder und Jugendliche besuchen, wird von ihrer sozialen Herkunft beeinflusst. Sozial begünstigte Kinder haben hierzulande eine viel größere Chance auf einen Gymnasialbesuch als Arbeiterkinder (vgl. Stubbe et al. 2012). Aber auch das Aufwachsen in bestimmten Wohnumgebungen beeinflusst stark die schulische Laufbahn. Übergänge auf weiterführende Schulen folgen dem Muster sozialer und sozialräumlicher Ungleichheiten (vgl. Terpoorten 2014).

Es gibt zwar Studien über die Erfahrung von Armut bei Kindern, z. B. die *Frankfurter Kinderbefragung* (Hallmann et al. 2008), es fehlt aber an spezifischen Messungen, wie Kinder das Aufwachsen in konkreten sozial segregierten Stadtteilen und in konkreten segregierten Lernorten (Schulen) in einer Stadt erleben. Erste Forschungen zur subjektiven Sicht von Kindern auf ihren eigenen benachteiligenden Stadtteil zeigen, dass es für die Stadtforschung und für die praktische Stadtentwicklung sinnvoll sein kann, Kinder als Experten ihrer eigenen Lebenswelt zu betrachten und ernst zu nehmen. In diesem Expertenstatus sollten sie eine aktive Rolle in der Stadtteilentwicklung spielen (vgl. Kothe 2014; Hilke 2013).

Es geht bei diesem Ansatz also um zweierlei: Die Erhebung von Faktoren, die die Entwicklung von Kindern in der Stadt beeinflussen, um mit diesem Wissen persönliche Entwicklungsprozesse möglichst erfolgreich gestalten zu können, und die Erhebung der subjektiven Sicht von

jugendlichen Experten auf ihre Wohn- und Lernorte in der Stadt, um diese verbessern zu können.

Das *LBS-Kinderbarometer* (Beisenkamp et al. 2009) zeigt (allgemein!), dass das Wohlbefinden von Kindern im Alter von neun bis 14 Jahren stark von informellen Lebensbereichen, wie Familie und Freundeskreis, abhängt. Danach kommt die Schule, aber hier geht es eher nicht um ihre Qualität als Ort formalen Lernens. Diese allgemeinen Informationen helfen der kommunalen Politik und der Stadtgesellschaft nicht. Wer Kinder effektiv fördern will, muss die für sie relevanten Probleme und Ressourcen kennen. Voraussetzung für die effektive Förderung benachteiligter Kinder und die Entwicklung ihrer Lebensräume als Kontexte ihres Aufwachsens sind kleinräumige und institutionenscharfe Indikatoren, mit denen Akteure vor Ort informiert werden, wo Förderung und Veränderung besonders gebraucht werden (Diagnose) und welche Wirkungen gegebenenfalls erreicht worden sind (Evaluation). Vorhandene einschlägige Studien wie die *Frankfurter Kinderumfrage* (Hallmann et al. 2008) sind ‚repräsentativ‘ und erlauben nur unspezifische Diagnosen, denn sie sind nicht schulspezifisch oder sozialraumspezifisch auswertbar, was ihren praktischen Nutzen einschränkt. Die amtliche Statistik in Nordrhein-Westfalen kann zwar auf der kommunalen Ebene Transparenz herstellen, wie der *Wegweiser Kommune* (Bertelsmann Stiftung 2015b) belegt, sie ist jedoch nicht geeignet für Vergleiche von Stadtteilen oder von Unterschieden zwischen Kindern verschiedener Schulen oder Tageseinrichtungen. Die wenigsten Kommunen in Nordrhein-Westfalen können (oder wollen) heute irgendwelche kleinräumigen oder gar institutionenscharfen Daten liefern. Über die Lebensqualität, die Lebenschancen, die Gesundheit oder das Befinden von Kindern erfahren wir auf diese Weise von den Kommunen nichts.

Eine konkrete praktische Herausforderung integrierender Stadtentwicklung ist somit der Aufbau eines Monitorings für Kommunen zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe für die Dauerbeobachtung und als Evaluationsinstrument. Ein solches Monitoring kann praktische Ansatzpunkte für eine integrierende Stadtentwicklung identifizieren, die gleichwertige Lebensverhältnisse der Familien und gleichwertige Entwicklungschancen für die Kinder in den Teilräumen einer Stadt verwirklichen will. Es ist ein populationsdiagnostisches Instrument, das kleinräumig und institutionenscharf statistische Informationen bereitstellt und von Einzelfällen abstrahiert.

Die Forschungsfrage dieses Beitrags lautet: Wie lässt sich der Einfluss kleinräumiger informeller Lernkontexte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen eines kommunalen Monitorings diagnostizieren und evaluieren? Sie behandelt die Kontextabhängigkeiten der Entwicklung (konkret das Wohlbefinden) von Kindern und Jugendlichen.

Der Beitrag wird im Folgenden zunächst knapp die Pilotstudie in der Stadt Herne vorstellen, die die Entwicklung eines erprobten Monitorings zum Ziel hat. Im dritten Abschnitt wird das theoretische Modell für die Analyse der Kontextabhängigkeit des kindlichen Wohlbefindens erläutert und daraus Erwartungen über Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden abgeleitet. Der



vierte Abschnitt beschreibt das methodische Vorgehen und die Analysestrategie. Die in mehreren Schritten verlaufende Auswertung der Daten ist Gegenstand des fünften Abschnitts. Im letzten Abschnitt werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und kritisch eingeordnet. Der Beitrag endet mit einem Ausblick, der knapp den Transfer in die Praxis umreißt und weiterführende Fragen aufwirft.

## 2 Monitoring der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

### 2.1 Chancengerechtigkeit für alle Kinder

Chancengerechtigkeit für alle Kinder ist ein gesellschaftspolitisches Ziel. Chancengerechtigkeit bedeutet möglichst gute Entwicklungs- und Lebenschancen für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig davon, wer ihre Eltern sind, wie die soziale Lage ihrer Familien ist, welche Bildungseinrichtungen sie besuchen oder wo sie wohnen und aufwachsen. Diese Chancengerechtigkeit bezieht sich auf die Entwicklung von Daseinskompetenzen, also die Fähigkeiten zur normalen Alltagsbewältigung und auf Voraussetzungen zur Erfüllung elementarer sozialer Aufgaben als Erwerbstätige, als Staatsbürger, als Mitglieder der Zivilgesellschaft, als Familienmitglieder. Wir bezeichnen diese gesellschaftlichen Partizipationsfähigkeiten als Humanvermögen. Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass ein gelingendes Aufwachsen von Kindern von deren dauerhaften formellen und informellen Lernumgebungen abhängt (vgl. Strohmeier et al. 2009; El-Mafaalani et al. 2015). Chancengerechtigkeit muss also darauf abzielen, benachteiligende Lebensbedingungen in den sozialräumlichen Kontexten der Familie, der Schule und der Wohnumgebung zu beseitigen. Diese Politik für Kinder sollte von zwei Prämissen geleitet werden: *Nachhaltige Politik für Kinder ist Präventionspolitik und vom Kind her denken.*

### 2.2 Integrierende Stadtentwicklung braucht kleinräumiges Monitoring

Die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit in der Gemeinde ist Thema einer integrierenden Stadtentwicklung. Die Voraussetzung dafür, dass Prävention in Bezug auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gelingen kann, besteht darin, dass diese Kinder und Jugendlichen möglichst präzise lokalisiert und möglichst zielgerichtet gefördert werden können. Integrierende Stadtentwicklung braucht ein Monitoring, das kleinräumig und institutionenscharf Strukturen und Entwicklungen dokumentieren kann, mit dem Fokus auf Orte und Einrichtungen, an denen sich Kinder aufhalten und an denen sie erreicht werden können. Umgebungen zu schaffen, die gut für Kinder sind, kann nur unter der Voraussetzung solcher Transparenz gelingen.

Die amtliche Statistik in NRW ist gut brauchbar, wenn es darum geht, Strukturen, Probleme und Entwicklungen in den Kommunen und im Vergleich unterschiedlicher Kommunen transparent zu machen. Sie ist jedoch denkbar schlecht geeignet, wenn es um Transparenz im Vergleich kleinräumiger Einheiten (den Sozialräumen vor Ort) oder Unterschiede zwischen den Kindern verschiedener Schulen oder Tageseinrichtungen geht. Kleinräumige Vergleiche über die Grenzen einer Kommune hinweg erweisen sich regelmäßig als schwierig bis nicht möglich. Für die Jahrgänge in der Sekundarstufe I gibt es beispielsweise so gut wie keine Daten. Schülerindividualdaten kann das Schulministerium NRW nicht in der erforderlichen Qualität und der benötigten räumlichen und institutionellen, schulscharfen Gliederung zur Verfügung stellen.

Sie sind in ihren Aussagemöglichkeiten ohnehin begrenzt, denn sie beschreiben im Wesentlichen die Ergebnisse von Schulleistungstests.

Ein Baustein für die Förderung benachteiligter Kinder und ihrer Familien in benachteiligenden Sozialräumen und für die Entwicklung dieser Räume ist somit ein kleinräumiges Monitoring, welches mit den gegebenen Möglichkeiten bislang faktisch nicht realisierbar war.

## 2.3 Das kanadische Vorbild

Mit dem *Middle Years Development Instrument (MDI)* der University of British Columbia in Vancouver existiert bereits ein erprobtes und etabliertes Sozialmonitoring, das in Kanada und einer Vielzahl anderer Länder auf verschiedenen Kontinenten bereits seit einigen Jahren sehr gut läuft. MDI verwendet einen Fragebogen, der im Klassenverband mittlerweile online ausgefüllt wird. Vom Kind her denken wird hierbei dadurch eingelöst, dass Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen erfragt werden. Mit den Daten des MDI werden jährlich Berichte für einzelne beteiligte Schulen und für beteiligte Gemeinden über das Wohlbefinden, die Entwicklung und über soziale Kontextfaktoren aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen erstellt.

Die Adaption des MDI kann in Deutschland eine Leerstelle füllen, denn in dieser Breite, Tiefe und kleinräumigen Gliederung gibt es für die Kinder und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren überhaupt keine Informationen. Wenn wir kleinräumige Daten über die Entwicklung, das Wohlbefinden, die Gesundheit und die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen auswerten wollen, um damit die Bedingungen des Aufwachsens dieser Kinder und Jugendlichen zu verbessern, wenn wir überdies diese Daten auch für intrakommunale und interkommunale Vergleiche nutzen wollen, dann müssen wir sie selbst erheben, indem wir MDI als Vorbild für ein eigenes Monitoring nehmen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015a).

## 2.4 Das UWE-Monitoring

UWE konzentriert sich auf die mittlere Kindheit und das Jugendalter. Um sicherzustellen, dass UWE das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sowie die wichtigsten sozialen Kontextfaktoren sowohl zuverlässig und gültig als auch in praxisrelevanter Art und Weise erfasst, wurde der Fragebogen von Forschern in enger Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen, Lehrern, Eltern, Gemeindeorganisationen und Politikern entwickelt. Es gibt nach den kanadischen Befunden relevante Kontextfaktoren (zum Beispiel in der Nachbarschaft, in der Familie, in der Schule), unter denen Kinder sich unterschiedlich gut entwickeln. Das Ziel eines solchen Monitorings ist es herauszufinden, unter welchen Bedingungen sich Kinder optimal entwickeln, um diese Bedingungen gezielt beeinflussen zu können.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen Entwicklung und Wohlbefinden der jungen Menschen. Allgemein gefragt: *Wie geht es den Kindern?* Es wird gefragt, ob und unter welchen Umständen sich Kinder glücklich fühlen, wie gesund sie sich fühlen, wie es um ihr Selbstvertrauen, ihre Ängste, ihren Optimismus steht und von welchen Bedingungen und Ressourcen ihr Wohlbefinden abhängt. UWE beinhaltet sieben demographische Fragen (Geschlecht, Alter, Erwachsene, mit denen die Kinder zusammenleben, die erste erlernte Sprache, Sprachen, die zu Hause gesprochen werden und die Deutschlesekompetenz) und 71 Items, die fünf Dimensionen der kindlichen Entwicklung sowie des kindlichen Wohlbefindens messen: (1) Soziale und emotionale Entwicklung, (2) Körperliche Gesundheit, (3) Beziehung bzw. Bindung zu Erwachsenen zu Hause, in der Schule und der Nachbarschaft sowie Erfahrungen mit Gleichaltrigen, (4) Freizeitverhalten und (5) Schulerfahrungen. Jede Dimension ist in diverse Subskalen unterteilt. Die UWE-Befragung wird in den 7. und 9. Klassen einer jeden weiterführenden Schule durchgeführt. Die Befragungsdauer inklusive einer einleitenden Erklärung beträgt durchschnittlich 45 Minuten.

Die erhobenen Informationen sind in hohem Maße steuerungsrelevant, denn die Akteure vor Ort erfahren, wo welche Art von Unterstützung und Veränderung warum gebraucht wird, und sie erhalten ein Instrument, mit dem ergriffene Maßnahmen im Hinblick auf ihre Wirkungen überprüft werden können. Durch die regelmäßige Durchführung der Befragung in einem Abstand von zwei Jahren, kann zusätzlich die Entwicklung der ehemals Siebt- nun Neuntklässler aufgezeigt werden.

Die Akzeptanz des Instruments ist seit seiner Einführung fast exponentiell gewachsen. Auf diese Weise sind in den vergangenen fünf Jahren rund 35.000 Jugendliche in die Statistik eingegangen. Zudem wurde das MDI bereits erfolgreich in Australien und in der italienischsprachigen Schweiz angewendet.

Die Umsetzung in Kanada zeigt z. B., wie die Ressource *Ernährung und Schlaf* bei jungen Menschen durch Schulfrühstücksprogramme verbessert werden kann. Die Ergebnisse des MDI wurden dort genutzt, um die Bedarfsgerechtigkeit solcher Programme für einzelne Stadtteile zu ermitteln und um öffentliche Gelder gezielt einzusetzen. Kann eine Kommune nicht allen Schulen im Bezirk öffentliche Mittel für Mahlzeiten nach dem Gießkannenprinzip zur Verfügung stellen, muss sie mittels einer Mikrodatenanalyse ermitteln, in welchen Schulen die Kinder und Jugendlichen täglich Mahlzeiten einnehmen und wo sie ohne Frühstück zum Unterricht kommen. Aus der Analyse der lokalen Unterschiede lässt sich dann mühelos der entsprechende Handlungsbedarf ableiten. Im beschriebenen Beispiel haben nur solche Bildungseinrichtungen finanzielle Unterstützung für das Schulfrühstück erhalten, die Mangel bzw. Bedarf auswiesen. Entsprechend wurden an den anderen Schulen andere, für sie passende Angebote geschaffen.

Die MDI-Daten werden sowohl graphisch als auch auf Stadtteilkarten geographisch dargestellt, sodass die wichtigsten Informationen auf einen Blick erfasst werden können. Detaillierte



Schulberichte bleiben den Schulen vorbehalten, um zu verhindern, dass Rankings erstellt werden. Zusammenfassende Inhalte sind auf Kommunalebene allerdings öffentlich.

Das Material ist Grundlage intensiver öffentlicher Diskurse in den Kommunen und in den Schulen. Es wirkt mobilisierend und ist Anknüpfungspunkt für lokale Allianzen. Die damit einhergehenden Diskussionen sind konstruktiv und an der Frage orientiert: *Wie können wir die Probleme gemeinschaftlich lösen?*

UWE fragt aus der Sicht der Kinder zum ersten Mal in einer Kommune in NRW, wie es den Kindern geht. Diese Frage und die entsprechenden Antworten sind bislang allzu sehr aus der Perspektive der Schule und der schulischen Leistungen formuliert worden. Kinder sind Experten für ihre Umwelt und werden mit UWE als solche ernstgenommen.

Wenn Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen die wichtigsten Ressourcen für die Entwicklung von Kindern im Schulalter sind, dann stellen sich für Politik und Stadtgesellschaft ganz neue Fragen. Es geht darum, wie soziale Beziehungen unterstützt und qualifiziert werden können, die Kinder mit Erwachsenen (in erster Linie den eigenen Eltern/Erziehungsberechtigten und Schulpersonal) und Gleichaltrigen eingehen. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Gestaltung räumlicher Umgebungen und Gelegenheiten oder um die Organisation des Alltags von Eltern zwischen Familie und Beruf.

## 2.5 Herne als Pilotstadt

Die Schließung der zuvor genannten Informationslücke sollte mit einer Kommune und mit Akteuren begonnen werden, die im Sinne der politischen Ziele der Studie motiviert und im Sinne der handwerklichen Anforderungen fähig sind. Um die Erfolgsbedingungen und die Schwierigkeiten einer möglichen Übertragung des kanadischen Instruments am praktischen Beispiel zu klären, wurde deshalb für Gespräche vor Ort die Stadt Herne ausgewählt. Herne verwendet seit einigen Jahren KOMPIK, die deutsche Adaptation des EDI der University of British Columbia, und die in diesem Zusammenhang von der Bertelsmann Stiftung entwickelte Software *KECK-Atlas* zur kleinräumigen Dokumentation und Analyse kindlicher Entwicklungsverläufe und ihrer Bedingungen (vgl. KOMPIK-Beobachtungsbogen in: Bertelsmann Stiftung 2015c). Es bietet sich deshalb an, dort zu einem späteren Zeitpunkt die Möglichkeiten eines umfassenden Monitoringkonzepts zu nutzen, die in der Verbindung von KOMPIK und UWE liegen. Es gibt in Herne ein kommunales Bildungsbüro und eine seit langem entwickelte Kooperationskultur zwischen den Akteuren im Bildungsgeschehen. Außerdem wird die Kooperation mit dem ZEFIR bei der Pilotierung des UWE von der Stadtspitze (Oberbürgermeister und Dezernentin) getragen. Die Stadt ist eine der 40 Modellkommunen im Bundesprogramm *Lernen vor Ort* gewesen und hat die dort entwickelten Handlungsansätze konsequent verstetigt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015). Schließlich ist Herne keine der Städte, die wirtschaftlich auf Rosen gebettet oder personell besonders üppig ausgestattet sind. Die dort gemachten Erfahrungen

können deshalb glaubhaft in Empfehlungen an andere Kommunen in finanziell und strukturell ähnlicher oder besserer Lage münden. Im *Kommunalen Familienbericht* werden die Stadt und ihre Sozialstruktur als typisch für den armen Norden des Ruhrgebiets beschrieben (vgl. Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung 2007). Es ist zweckmäßig, bei der Einführung von UWE mit Kommunen zu beginnen, die nicht bei null anfangen müssen und deren kommunale Spitzen hinter dem Projekt und seinen Zielen stehen.

Obwohl die Schülerbefragung zwischen April und Juni 2017 stattgefunden hat, begann die Zusammenarbeit mit den lokalen Bildungspartnern bereits über ein Jahr zuvor im Lenkungskreis des Regionalen Bildungsnetzwerks der Stadt Herne. Die dort vertretenen Akteure zeigten sich sehr aufgeschlossen gegenüber dem Vorhaben und seinem Potential für die Entwicklung der lokalen Schullandschaft. Der Auftaktworkshop mit den Vertretern der weiterführenden Schulen und der Schulaufsicht folgte im Mai 2016. Ziel der Veranstaltung war es, das kanadische Monitoringkonzept MDI, auf dem das Herner UWE-Projekt basiert, ausführlich vorzustellen. Außerdem ging es um die Anpassung des Fragebogens an die Zielgruppe der deutschen Kinder und Jugendlichen sowie die Ausgestaltung des weiteren Beteiligungsprozesses.

Die Informationsphase in den Schulen erstreckte sich anschließend von August 2016 bis März 2017. In diesem Zeitraum besuchten Mitarbeiter des kommunalen Bildungsbüros und des ZEFIR die Schulkonferenzen der weiterführenden Schulen, informierten über das Vorhaben und kamen ins Gespräch mit Schülern, Eltern und Lehrern. Darüber hinaus wurden die Eltern drei Wochen vor der Befragung in einem ausführlichen Schreiben über die Inhalte und den Zweck von UWE informiert und nach ihrem Einverständnis gefragt, welches Voraussetzung für die Teilnahme ihres Kindes war.

## 2.6 Der praktische Mehrwert von UWE

Durch UWE entsteht eine Vielzahl von Gesprächsanlässen mit lokalen Partnern aus dem Sozial- und Bildungsbereich. Daraus ergeben sich für die Netzwerkarbeit einer Kommune wichtige Impulse, um gemeinsame Handlungsstrategien voranzubringen.

Insbesondere bietet UWE die Gelegenheit, neben der Zusammenarbeit mit den Schulen auch die Kooperation mit den Akteuren in den Sozialräumen weiterzuentwickeln. Zu denken wäre in diesem Kontext u.a. an Kirchengemeinden, Sportvereine oder kleine, mittelständische Betriebe wie etwa die Bäckerei um die Ecke, die z. B. als Partner für ein Frühstücksprogramm gewonnen werden könnte. Die Netzwerkarbeit findet ihre Struktur in bereits etablierten Formen wie den Sozialraumkonferenzen, die es für alle vier Herner Stadtbezirke gibt. Sie werden federführend vom Fachbereich Kinder-Jugend-Familie organisiert.

Außerdem besteht für interessierte Schulen das Angebot, im Rahmen des Projekts Schulentwicklungsworkshops durchzuführen. Auf der Grundlage der UWE-Ergebnisse für die

jeweilige Schule sollen in diesen Veranstaltungen Handlungsfelder identifiziert und konkrete Maßnahmen vorgeschlagen werden. Das Herneer Bildungsbüro organisiert die Workshops und das ZEFIR unterstützt bei Bedarf die inhaltliche und methodische Einordnung der Ergebnisse. Die Umfrage sammelt Informationen über schulische und außerschulische Faktoren, die für ein gutes Lernen und eine Beteiligung an der Gesellschaft ausschlaggebend sind. Das Instrument liefert den Schulen, den Kommunen und der Landespolitik steuerungsrelevantes Wissen. Es liefert Lehrern, Eltern, Wissenschaftlern und Politikern Informationen über die sozialen Welten und das Wohlbefinden von Kindern, aus denen sich Angebote entwickeln lassen. Mit UWE gesammelte Informationen werden dabei helfen, die bildungspolitischen und kommunalen Anstrengungen um die Gesundheit und das Wohlbefinden junger Menschen zu verbessern.

UWE sucht Antworten auf drei Hauptfragen:

*Beschreibung:* Welches Niveau erreicht das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen? Wir beschreiben das Niveau und die Streuung des Wohlbefindens aller Siebt- und Neuntklässler in Herne. Unter der Annahme *Durchschnitt ist nirgends* werden sozialräumliche Unterschiede zwischen Schultypen einerseits und zwischen Sozialräumen andererseits kenntlich gemacht.

*Erklärung:* Was brauchen Kinder und Jugendliche, damit sie sich wohlfühlen und zu sozial kompetenten und partizipationsfähigen Bürgern entwickeln? Wir erforschen die Ursachen des Wohlbefindens und arbeiten schützende und stärkende Ressourcen heraus. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der dauerhaften Umwelt und den dazugehörigen sozialräumlichen Bedingungen: Familie, Schule und Wohnumgebung.

*Unterstützung:* Wie kann Kindern und Jugendlichen in ihrer konkreten dauerhaften Umwelt geholfen werden, ein gesundes Wohlbefinden zu entwickeln? Wir fokussieren uns auf Bedingungen der familiären, schulischen und wohnortbezogenen Umwelt der Kinder und wollen herausstellen, an welchen Ursachen in spezifischen Schulen und Sozialräumen anzusetzen ist, um zu höherem Wohlbefinden beizutragen.

Eine vierte Aufgabe ist die *Evaluation*. Erst mit dieser Aufgabe kommt das gesamte Potenzial des UWE-Monitorings zum Tragen. Dies ist allerdings nur mit einem wiederholten Einsatz des Instruments möglich. Mit einem längerfristigen, kontinuierlichen Monitoring lassen sich mittelfristige und langfristige Veränderungen im Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen verfolgen.

## 2.7 Der strategische Mehrwert von UWE

Eine erfolgreiche kommunale Präventionspolitik ist auf präzise Daten angewiesen, die außerdem frühzeitige Hinweise auf die Entwicklung von Problemlagen geben. Die Stadt Herne verfügt mit

KOMPIK bereits über ein Beobachtungsinstrument im Vorschulbereich, das dies leistet. UWE ergänzt das Herner Monitoringkonzept nun um den Sekundarbereich I.

Dabei stehen der Stadt Herne Daten auf drei verschiedenen Auswertungsebenen zur Verfügung: auf der Ebene der Stadt als gesamtstädtische Referenz, kleinräumig auf der Sozialraumebene gegliedert nach statistischen Bezirken und institutionenscharf auf der Schulebene zusammengefasst zu Schulformen. Daten auf der Ebene der einzelnen Schulen bleiben ausschließlich der jeweiligen Schule vorbehalten.

Von besonderer Relevanz für einen sozialraumscharfen Beobachtungsansatz ist in diesem Zusammenhang die auf der Ebene der statistischen Bezirke aggregierte Wohnortinformation der Jugendlichen. Daten dieser Qualität steigern die Erfolgchancen für Projektanträge und Fördermittel, vor allem im Bereich der kleinräumigen sozialen Stadtentwicklung (vgl. Kessl et al. 2005; Bertelsmann Stiftung 2015a).



## 3 Der theoretische Hintergrund

### 3.1 Die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche sollen nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten in formalen Bildungsinstitutionen erwerben, sondern vor allem elementare soziale Daseinskompetenzen und Motive, die Voraussetzungen zur Erfüllung elementarer alltäglicher Aufgaben in der Gesellschaft darstellen, z. B. als Familienmitglied, als Schüler, als Kollege, als Vereinsmitglied usw. Dieses Humanvermögen wird in informellen *kleinen Lebenskreisen* (Robert-Bosch-Stiftung 2011) wie der Familie, der Gleichaltrigengruppe, dem Verein oder der Nachbarschaft gebildet. Vom Ausmaß, in dem Kinder Humanvermögen entwickeln, wird ihre gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Teilhabe abhängen: Gesundheit, Solidarität, Empathie, Vertrauen und Leistungsbereitschaft. Die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 18 Jahren haben entscheidende und langanhaltende Folgen für ihr späteres Leben. Die soziale Entwicklung während der Jugend hat einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung, die Integrations- und Partizipationsfähigkeit in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Erwachsenenalter und damit generell auf die späteren Lebenschancen. Während dieser Zeit erleben sie signifikante kognitive, soziale und emotionale Veränderungen, die ihre Identität bis ins Erwachsenenalter prägen. Die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geht mit wichtigen Fähigkeiten und Kompetenzen einher, wie sich konzentrieren, lernen, Freundschaften und andere soziale Kontakte entwickeln und pflegen sowie überlegte Entscheidungen zu treffen.

Jugendliche haben eine erhöhte Wahrnehmung von sich selbst und von anderen. Sie entwickeln Vorstellungen und Ideen, wie und ob sie in ihre soziale und schulische Umwelt passen. Diese Vorstellungen können für die Gesundheit und den schulischen Erfolg förderlich sein oder aber zu negativen Ergebnissen wie Depressionen und Ängsten im Erwachsenenalter führen. Die Jugend ist eine Zeit der Risiken und ebenso eine Zeit der Möglichkeiten. Ernährung und Schlaf, Schulerfahrungen, positive Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen und organisierte Freizeitaktivitäten in dieser kritischen Zeit sind wichtige Ressourcen für Resilienz und Integrationsfähigkeit der Jugendlichen. Nicht nur die Familie und die Wohnumgebung sind für die Entwicklung der jungen Gesellschaftsmitglieder wichtige Kontexte. Auch die Schule ist ein Raum für soziale Beziehungen und Erfahrungen, die die Persönlichkeit und ein gelingendes Leben prägen.

### 3.2 Sozialökologie der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Nach der Ökologie der menschlichen Entwicklung von Bronfenbrenner, die in Abbildung 1 dargestellt ist, ist jedes Kind in eine Reihe von Umweltkontexten eingebettet, die sowohl mit ihm als auch untereinander interagieren und auf diese Art und Weise Einfluss auf seine Entwicklung nehmen (vgl. Bronfenbrenner 1981). Der das Kind unmittelbar umgebende Kontext

(Mikrosystem) ist die Familie. Sie steuert zugleich maßgeblich den Einfluss der weiteren Kontexte (vgl. Kaufmann et al. 1981). Das heißt, Aufgabe und Leistung der Familie im Sozialisationsprozess ist die Steuerung und Vermittlung von Umwelteinflüssen auf das Kind. Kaufmann und Kollegen nennen diese Leistung Erziehung (vgl. Kaufmann et al. 1981).

Die engere Nachbarschaft, die Wohnumgebung und die örtlichen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen sowie die sich daraus ergebenden Kontakte zu anderen Erwachsenen und Kindern wirken prägend auf die Entwicklung der Jugendlichen. Diese Einflüsse ergeben sich mit zunehmendem Alter immer mehr auch ohne die Vermittlung der Familie.

Je älter die Kinder werden, desto wahrscheinlicher sind direkte Effekte räumlicher, sozialer und infrastruktureller Umgebungen. In unseren Städten und Gemeinden gibt es eine erhebliche sozialräumliche Segregation sowie bauliche und infrastrukturelle Disparitäten (vgl. Strohmeier 2010). Unterschiedliche kleinräumige und institutionelle Settings und lokale Gemeinschaften haben fördernde oder deprivierende Effekte auf Kinder. Alle präventiven und kurativen kommunalen Angebote und Dienste wirken unter den Bedingungen der alltäglichen Umwelt der Kinder und Familien (vgl. Strohmeier et al. 2014).

**Abbildung 1: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner**



Quelle: Strohmeier et al. 2014, S. 10

Die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird also von einer Vielzahl von Kontextfaktoren und Umgebungsmerkmalen beeinflusst und muss stets im materiellen, sozialen und kulturellen Kontext betrachtet werden (vgl. Bronfenbrenner 1970, 1981; Kaufmann et al. 1981). Der spezifische Raumbegriff dieses Beitrags orientiert sich also an den sozialräumlichen Kontexten, in denen Kinder und Jugendliche heranwachsen und sich entwickeln. Zwar identifizieren wir Familie, Schule und Wohnumgebung als bedeutungsvolle Kontexte bzw. informelle Lernorte, diese sind aber relational im Sinne von Beziehungen zu gleichaltrigen und erwachsenen Mitmenschen geprägt und stellen sich für jedes Kind individuell dar.

Kinder in ihrer Entwicklung nachhaltig zu fördern bedeutet, die dauerhafte Umwelt zu verändern und zu gestalten, in der sie aufwachsen und alltäglich leben. Dazu muss man verstehen, wie sie wirkt. Für das Instrument zur Beobachtung der frühkindlichen Entwicklung bis zum Ende des fünften Lebensjahres (EDI) gibt es bereits äquivalente Lösungen in Deutschland. Die Auswertung der Daten der Schuleingangsuntersuchungen oder der von der Bertelsmann Stiftung entwickelte KOMPIK (vgl. Groos 2015; Groos/Jehles 2015; Bertelsmann Stiftung 2015c) sind solche Äquivalente. Für das Instrument, das die mittleren Altersjahre in den Vordergrund stellt (MDI), gibt es in Deutschland noch kein Äquivalent.

### 3.3 Ein Modell des Wohlbefindens

Für ein Monitoring ist die Erfassung und Auswertung der sozialen Entwicklungen einzelner Kinder und Jugendlicher nicht geeignet. Stattdessen soll das Monitoring den Entwicklungszustand möglichst aller Kinder, zumindest aber ausgewählter Altersstufen erfassen. Um den Entwicklungszustand zu beschreiben, beziehen wir uns auf das Konstrukt des Wohlbefindens. Die Erforschung des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen ist in den letzten Jahren immer populärer geworden. Gerade im sozialen Kontext Schule wurden viele Untersuchungen durchgeführt (Hascher 2004). Die *Sonderauswertung Resilienz der PISA-Studie* beschreibt z. B. die Wichtigkeit eines guten Schulklimas (Organisation for Economic Cooperation and Development 2018). Kullmann und Kollegen untersuchten das schulische Wohlbefinden in inklusiven Schulen und Hübner und Kollegen befassten sich mit Wohlbefinden vor und nach der G8-Reform (vgl. Kullmann et al 2015; Hübner et al. 2017).

Das subjektive Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen wird durch Faktoren gestärkt, die wir Ressourcen nennen. Das Wohlbefinden wird zum Beispiel durch einen gesunden, durch ausreichend Ernährung und Schlaf geprägten Lebenswandel, durch intakte soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen, durch positive Schulerfahrungen und durch die Einbindung in organisierte Freizeitaktivitäten wie Musik- und Kunstunterricht, Sportaktivitäten, Jugendgruppen oder Nachhilfeunterricht gestärkt. Die für diese Lebens- und Lernumgebungen wichtigen sozialräumlichen Kontexte sind im Wesentlichen die Familie, die Schule und die Wohnumgebung. Ressourcen und sozialräumliche Kontexte sind dabei auf je spezifische Weise

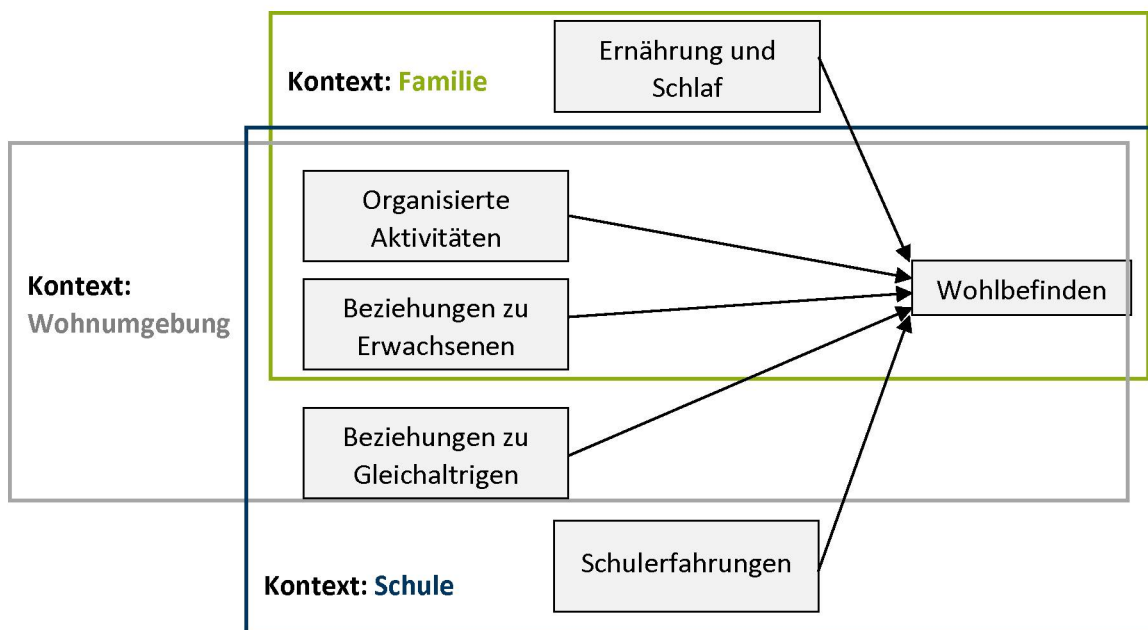


miteinander verwoben. Die drei sozialräumlichen Kontexte greifen durch ihre spezifischen Strukturen und Zusammensetzungen in die Verfügbarkeit je spezifischer Ressourcen ein und beeinflussen damit das Wohlbefinden der Heranwachsenden. Die Zusammenhänge sind schematisch in der Abbildung 2 dargestellt.

Im Kontext Familie werden drei Ressourcen vermittelt: Ernährung und Schlaf, organisierte Freizeitaktivitäten und Beziehungen zu Eltern und anderen Verwandten bzw. Familienangehörigen. Im Kontext Schule werden vier Ressourcen zur Verfügung gestellt. Hier werden alltägliche Schulerfahrungen gesammelt, Beziehungen zu Gleichaltrigen gestaltet, Beziehungen zu wichtigen erwachsenen Bezugspersonen etabliert und Schule ist der Ort von organisierten Aktivitäten am Nachmittag (AGs oder fakultative Bildungsangebote). Schließlich ist die Wohnumgebung der Kontext, in dem ein großer Teil der Freizeit verbracht wird. Auch hier sind organisierte Aktivitäten in Jugend- und Freizeiteinrichtungen als Ressource zu nennen. Stark prägend ist die Wohnumgebung aber auch als Ort informeller Freizeitaktivitäten, die mit in der Nähe wohnenden, gleichaltrigen Freunden vollzogen werden. Die Wohnumgebung ist zudem wichtig für die Sozialisation: Insbesondere erwachsene Bewohner (nicht nur Nachbarn) sind Rollenvorbilder für Kinder und Jugendliche.

Im Jahr 2005 hat UNICEF einen mehrdimensionalen Ansatz zum kindlichen Wohlbefinden entwickelt. Materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung und Ausbildung, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie, Verhaltensrisiken und subjektives Wohlbefinden stehen dabei im Fokus und beziehen sich unmittelbar auf die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. UNICEF 2019). Die Studie *Starke Kinder – Starke Familien* beschreibt die Bedeutung dieser Ressourcen für das Wohlergehen und bemängelt zugleich, dass es zwar bereits zahlreiche Initiativen gebe, die sich mit kindlichem Wohlbefinden auseinandersetzen, dass diese sich jedoch immer nur auf einzelne Dimensionen beziehen (Robert-Bosch-Stiftung 2011). Eine ganzheitliche Betrachtung und das abgestimmte Zusammenwirken der Akteure vor Ort seien dafür dringend erforderlich. Zudem zeigt das *LBS-Kinderbarometer*, wie wichtig die Abfrage der Stimmungen und Meinungen von Kindern ist (vgl. Beisenkamp et al. 2009). Die empirischen Befunde des kanadischen MDI zeigen, dass fünf stärkende Ressourcen besonders förderlich für das Wohlbefinden sind, wobei verlässliche und intensive Beziehungen zu Erwachsenen, aber auch zu Gleichaltrigen besonders wichtig sind. Ernährung und ausreichender Schlaf stehen an dritter Stelle, erst danach folgen positive Schulerfahrungen. An letzter Stelle stehen Aktivitäten außerhalb und nach der Schule (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015a, S. 14). Für das Modell des Wohlbefindens ist also zu erwarten, dass die Wahrscheinlichkeit für ein positives Wohlbefinden umso größer ist, je mehr schützende und stärkende Ressourcen in Summe zur Verfügung stehen bzw. wenn die fünf einzelnen Ressourcen *Ernährung und Schlaf*, *Schulerfahrungen*, *positive Beziehungen zu Erwachsenen*, *positive Beziehungen zu Gleichaltrigen* und *organisierte Freizeitaktivitäten* vorhanden sind.

**Abbildung 2: Modell des Wohlbefindens mit Ressourcen und sozialräumlichen Kontexten**



Eine Untersuchung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zeigte, dass Kinder alleinerziehender Mütter nur unwesentlich weniger Ressourcen zur Verfügung haben als Jugendliche, auf die dies nicht zutrifft (vgl. Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012). Obwohl Kinder aus Paarfamilien günstigere Entwicklungsmilieus aufweisen als Jugendliche aus Einelternfamilien, beschreiben auch Walper und Wendt eher schwache Effekte (vgl. Walper/Wendt 2005). Signifikante Unterschiede im Wohlbefinden nach Familienkontext sind somit ebenso wenig zu erwarten wie familienkontextbedingte Wirkungen spezifischer Ressourcen auf das Wohlbefinden. Der Familienkontext (Familienstruktur) steht weder direkt noch indirekt über spezifische Ressourcen mit dem Wohlbefinden im Zusammenhang.

„Wohlbefinden resultiert vor allem aus der Qualität der sozialen Beziehungen (Akzeptanz durch die Lehrer und Integration bei den Mitschülern), aus der Bedeutsamkeit und Schülerzentriertheit des Unterrichts, aus der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und einem positiven Klima der Schule“ (Eder 2004, S. 92).

Eine 2005 veröffentlichte Studie von Dalbert und Stöber verdeutlicht, dass Schüler, die sich von ihren Lehrern gerecht behandelt fühlen auch ein höheres schulisches Wohlbefinden an den Tag legen (vgl. Dalbert 2013). Diese gerechte Behandlung erleben Ganztagschüler häufiger als Halbtagschüler (vgl. Meister-Wolf 2003). Allerdings verbringen Kinder und Jugendliche in Ganztagschulen auch einen längeren Zeitraum miteinander, sodass das Streit- und Konfliktpotenzial höher ist und das Sozialklima dadurch oft schlechter ausfällt (vgl. Meister-Wolf 2003). Somit sind schultypspezifische Unterschiede im Wohlbefinden von Kindern und

Jugendlichen zu erwarten. Der Schulkontext (Schultypen) steht direkt und indirekt über spezifische Ressourcen mit dem Wohlbefinden im Zusammenhang.

Studien zeigen, dass die Wohnumgebung einen Einfluss auf das Wohlbefinden ausübt.

„Sie können Chancen eröffnen oder vorenthalten. Ob sie attraktive Lerngelegenheiten bieten, Anregungen vermitteln und Begegnungen mit anderen Menschen stiften, oder ob sie öde und leer sind, abgeschirmt und isoliert, ob sie für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen tauglich sind oder ob sie gefährliche und gefährdete Orte darstellen, macht einen großen Unterschied“ (Mack/Wächter-Scholz 2001, S. 18).

Der *British Columbia Atlas of Child Development* beschreibt, wie höhere Risikolagen in Bezug auf die körperliche Gesundheit von Jugendlichen in einem Sozialraum mit einem hohen Anteil an Geringverdienern zusammenhängt (vgl. Kershaw et al. 2005). Auch von der Zusammensetzung der direkten Wohnumgebung, der Nachbarschaft, kann das Wohlbefinden abhängen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2015). Zudem kann gleichermaßen das äußere Erscheinungsbild des Quartiers (Verschmutzung, Beschädigung von Sitzmöglichkeiten etc.) die Beurteilung des Wohlbefindens beeinflussen (vgl. Hilke 2013). Nicht zuletzt spielen die im direkten Wohnumfeld vorhandenen Ressourcen eine wichtige Rolle für das Wohlergehen. Es ist zu erwarten, dass die Wohnumgebung direkt und indirekt über spezifische Ressourcen mit dem Wohlbefinden im Zusammenhang steht.

## 4 Methodisches Vorgehen

Da die UWE-Studie eine Adaption des kanadischen MDI ist, wurde im ersten Schritt der kanadische Fragebogen übersetzt und an das nordrhein-westfälische Schulsystem angepasst. Die Anpassung geschah im Rahmen eines Workshops mit dem Bildungsbüro der Stadt Herne und Vertretern der beteiligten weiterführenden Schulen. Daraufhin wurde der überarbeitete Fragebogen durch Fokusgruppen und Pretests mit Herner Schülern der Klassen sechs und acht diskutiert und getestet. Datenschutzbeauftragte der Schulen und der beteiligten Institutionen prüften den Fragebogen und die begleitenden Materialien auf datenschutzrelevante Belange. Die Implementierung der Datenerhebung wurde geprobt. Alle bis dahin erhaltenen Ergebnisse wurden wiederum mit dem Bildungsbüro und den weiteren beteiligten Akteuren diskutiert.

Anschließend wurde die Befragung zu Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen an allen öffentlichen weiterführenden Schulen in Herne durchgeführt, die eine Mittelstufe haben. Die Studie wurde als Vollerhebung realisiert, d.h. dass alle Jugendlichen, die die siebte oder neunte Klasse besuchten, die Möglichkeit hatten, an der Befragung teilzunehmen. Diese Art der Erhebung ist notwendig, da das Monitoring institutionenscharfe Ergebnisse erarbeiten soll. Es haben 14 Schulen an UWE teilgenommen, darunter zwei Hauptschulen, vier Realschulen, drei Gesamtschulen und fünf Gymnasien. Die Grundgesamtheit bilden alle 2.838 schulpflichtigen Siebt- und Neuntklässler. Es nahmen insgesamt 1.962 Interessierte teil, sodass ein Rücklauf von rund 69 % erzielt wurde. Die Kommunikationsstrukturen in den Schulen, beispielsweise zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium oder zwischen Lehrern und Schülern, hatten Einfluss auf die Anzahl der abgegebenen Elterneinverständniserklärungen und damit auf die selektive Beteiligung der Jugendlichen.

In Nordrhein-Westfalen setzt die Befragung Minderjähriger die Einverständniserklärung der Eltern voraus. So wurden neben den Schulen auch die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen über das Vorhaben informiert. Die unterschriebenen Einverständniserklärungen wurden von den Klassenlehrern eingesammelt und diese führten zugleich eine Liste der zur Teilnahme berechtigten Jugendlichen. Diese Liste wurde von den am Tag der Befragung unterrichtenden Lehrern vorgelesen, sodass sich die Jugendlichen, welche einen Fragebogen ausfüllen durften, melden konnten. Die Bögen wurden ausschließlich an diese Jugendlichen ausgeteilt. Jugendliche, die nicht an der Befragung teilnehmen durften oder nicht teilnehmen wollten, bekamen Ersatzaufgaben von ihren Lehrern, die sie, je nach zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und Aufsichtspersonen, entweder im Klassenverband lösten oder in einem separaten Klassenzimmer bearbeiteten. Um Absprachen und eine gegenseitige Beeinflussung der Jugendlichen zu vermeiden, wurden alle Teilnehmer einer Jahrgangsstufe in einer Schule zeitgleich befragt. Die Durchführung der Befragung dauerte durchschnittlich 60 Minuten. Dabei wurden die Siebtklässler, sofern dies möglich war, unmittelbar vor den großen Pausen befragt, sodass ihnen bei einer möglicherweise längeren Bearbeitungszeit noch die Pausenzeit zur



Verfügung stand. Die Neuntklässler, welche in der Regel eine kürzere Bearbeitungszeit benötigten, wurden im Anschluss ebenfalls im Klassenverband und stufenweise befragt.

Die Befragung wurde anonym und anhand von Papierfragebögen durchgeführt. Nach der Bearbeitung einer gemeinsam besprochenen Einführungsseite, auf der die Jugendlichen die verschiedenen Fragetypen und Ankreuzmöglichkeiten kennenlernten, antworteten diese auf 21 Fragen mit 147 Items, die zum Teil in Fragebatterien gestellt wurden. Den Teilnehmern war es während der gesamten Befragung möglich, dem Befragungspersonal Rückfragen zu den einzelnen Items zu stellen. Sobald die Jugendlichen den Bogen ausgefüllt hatten, suchten diese auf einem Stadtplan von Herne, welcher an der Tafel hing, ihren Wohnort in einem Straßenverzeichnis. Jede mit einem Buchstaben und einer Zahl gekennzeichnete Straße konnte so über ein Koordinatensystem auf der Karte gefunden werden. Die Jugendlichen nannten dem Befragungspersonal die Zahl des statistischen Bezirks, innerhalb dessen sie wohnten. So konnten diese nicht nur den Schulen, sondern auch den statistischen Bezirken ihrer geographischen Wohnorte in Herne zugeordnet werden. Die ausgefüllten Fragebögen wurden in einer Versandtasche gesammelt und versiegelt, bevor diese in einem Druckzentrum automatisiert eingelesen und damit digitalisiert wurden. Anschließend wurden auch die handschriftlich ausgefüllten Felder anonymisiert und der Text somit ebenfalls digitalisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die Identität der Jugendlichen möglich und die Datenschutzrichtlinien für Minderjährige gewährleistet sind.



## 5 Auswertungen der UWE-Pilotstudie

### 5.1 Wohlbefinden

Das Wohlbefinden wird im UWE-Monitoring als Vorhandensein von positiven Emotionen und Kognitionen sowie der Abwesenheit von negativen Emotionen, Kognitionen und Beschwerden definiert (vgl. Becker 1994). Wohlbefinden ist somit das Resultat kognitiver Erfahrungen und emotionaler Erlebnisse und wird in der Regel durch einen Index verschiedener Konstrukte gebildet (vgl. Seligman/Csikszentmihalyi 2000). Der Wohlbefindenindex der vorliegenden Studie basiert auf fünf Konstrukten der sozialen, emotionalen und gesundheitlichen Entwicklung. Die meisten Konstrukte sind Skalen, die sich aus mehreren erhobenen Fragen zusammensetzen. Die fünf Konstrukte setzen sich im Detail aus den folgenden Skalen und Fragen zusammen:

- Optimismus: Mir geht es öfter gut als schlecht. Ich glaube, ich werde mehr gute als schlechte Dinge erleben. Morgens denke ich meist, es wird ein guter Tag.
- Selbstwert: Im Allgemeinen mag ich es, wie ich bin. Insgesamt kann ich auf Vieles stolz sein. Viele Dinge an mir sind gut.
- Lebenszufriedenheit: Insgesamt ist mein Leben so, wie ich es mir wünsche. In meinem Leben ist alles richtig gut. Ich bin zufrieden mit meinem Leben. Bisher habe ich die wichtigen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche. Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich fast nichts ändern.
- Abwesenheit von Traurigkeit: Ich fühle mich oft unglücklich. Ich fühle, dass mich manche Dinge aufregen. Ich habe das Gefühl, dass ich Vieles falsch mache.
- Allgemeine Gesundheit: Wie würdest du deinen Gesundheitszustand im Allgemeinen beschreiben?

Eine Skala besteht aus mindestens drei Fragen. In der Sozialwissenschaft wird damit gewährleistet, dass subjektive Konstrukte zuverlässig gemessen und untersucht werden können. Dabei muss ein Teilnehmer mindestens die Hälfte der Fragen beantworten (z. B. zwei von drei bzw. drei von fünf), damit die Antworten sinnvoll in einer Skala zusammengefasst werden können. Für die Beantwortung der einzelnen Fragen steht den Kindern eine fünfstufige Antwortskala zur Verfügung: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = unentschieden, 4 = stimmt eher und 5 = stimmt voll. Zwei Besonderheiten sind zu berücksichtigen. Erstens müssen die drei Fragen zum Konstrukt Abwesenheit von Traurigkeit in der Richtung geändert werden, damit die Aussagen Wohlbefinden messen. Dies ist in der Auswertung berücksichtigt, so dass bereits die Skala eben nicht Traurigkeit, sondern die Abwesenheit von Traurigkeit misst. Ein hoher Wert drückt die (volle Zustimmung zur) Abwesenheit von Traurigkeit und damit ein hohes Wohlbefinden aus. Zweitens ist der subjektive Gesundheitszustand nur mit einer Frage gemessen, die vier Antwortoptionen bereithält: 1 = schlecht, 2 = einigermaßen, 3 = gut und 4 =

ausgezeichnet. Typischerweise haben Skalen den gleichen Wertebereich wie die zugrundeliegenden Fragen. In Anlehnung an das kanadische Vorbild MDI werden die Skalen zusätzlich in den drei Kategorien niedrig, mittel und hoch dargestellt. Die Werte von 1,0 bis 2,9 werden zur niedrigen Kategorie zusammengefasst. Die Werte 3,0 bis 3,9 bilden die mittlere Kategorie und die höchste Kategorie ergibt sich aus den Werten von 4,0 bis 5,0. Diese Kategorisierung ist somit nicht über den gesamten Wertebereich gleichmäßig, sondern asymmetrisch verteilt. Die niedrige Kategorie deckt einen deutlich größeren Teil des Wertebereichs ab, der zugleich das Verbesserungspotenzial anzeigt. Die mittlere und die hohe Kategorie decken zusammen die zweite Hälfte des Wertebereichs ab, differenzieren diesen aber stärker. Diese Klassifizierung kann nicht nur leichter nachvollzogen werden, auf ihr basiert auch der Wohlbefindenindex.

**Abbildung 3: Skala des Optimismus**

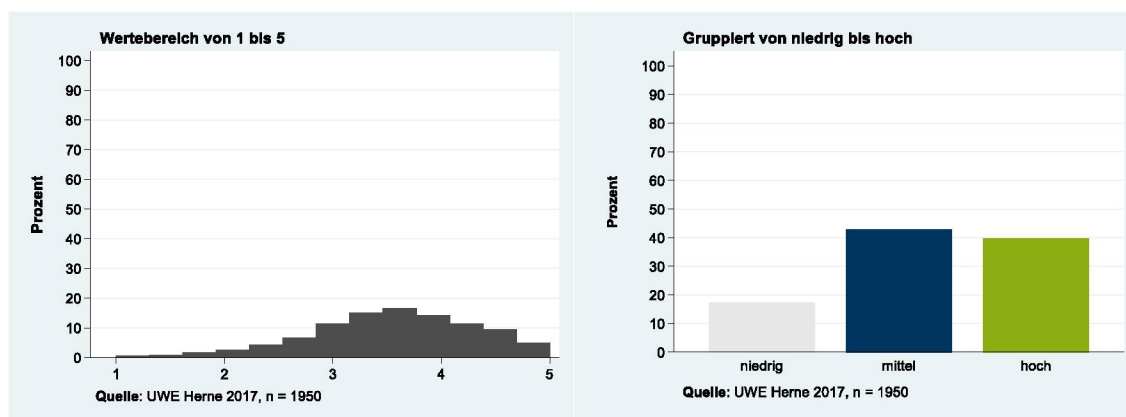
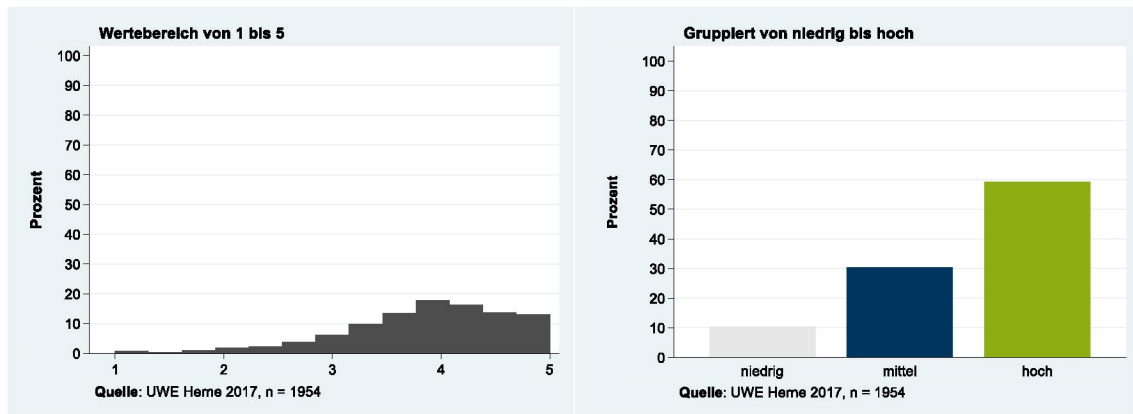


Abbildung 3 zeigt die Antworten der Jugendlichen zum Optimismus. Auf der linken Seite ist die Verteilung der Skala über den gesamten Wertebereich von eins bis fünf zu sehen, wobei die unteren Skalenwerte niedrigen und die oberen Skalenwerte hohen Optimismus anzeigen. Auf der rechten Seite ist die Verteilung des Optimismus in den drei Kategorien niedrig, mittel und hoch wiedergegeben. Die Kinder und Jugendlichen in Herne schätzen sich selbst deutlich optimistisch ein. In der linken Abbildung ist gut zu erkennen, dass die meisten Befragten einen höheren Skalenwert aufweisen. Mit 40 Prozent geben zwei Fünftel der Kinder in diesem Bereich einen stark ausgeprägten Optimismus an. Knapp darüber liegt die Mittelkategorie (42 %), welche verdeutlicht, dass der Optimismus weder besonders ausgeprägt ist, noch außerordentlich gering ausfällt. Dagegen haben etwa 17 % der Jugendlichen einen gering ausgeprägten Optimismus.

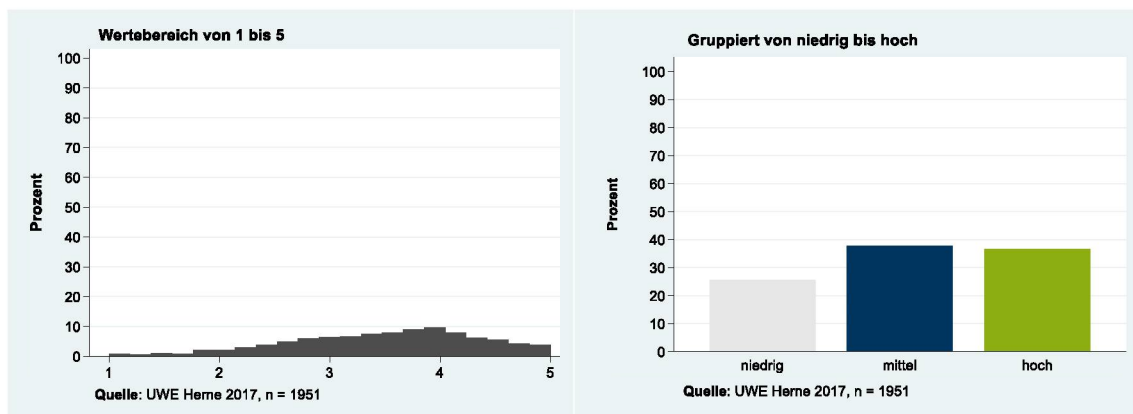
Das zweite Konstrukt im Wohlbefindenindex ist das Selbstwertgefühl (Abbildung 4). Wie in der linken Abbildung gut zu erkennen ist, hat die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ein sehr starkes Selbstwertgefühl. Während Werte am unteren Ende der Skala praktisch gar nicht vorkommen, sind die hohen Werte am oberen Ende der Skala sehr gut besetzt. Nahezu 60 % der Jugendlichen beschreiben sich als hochgradig selbstbewusst. Knapp jeder Dritte findet sich

weder selbstbewusst noch unsicher. 10 % glauben nicht, dass sie auf Vieles stolz sein können oder dass viele Dinge an ihnen gut sind. Außerdem mögen diese Schüler im Allgemeinen nicht, wie sie sind.

**Abbildung 4: Skala des Selbstwertgefühls**



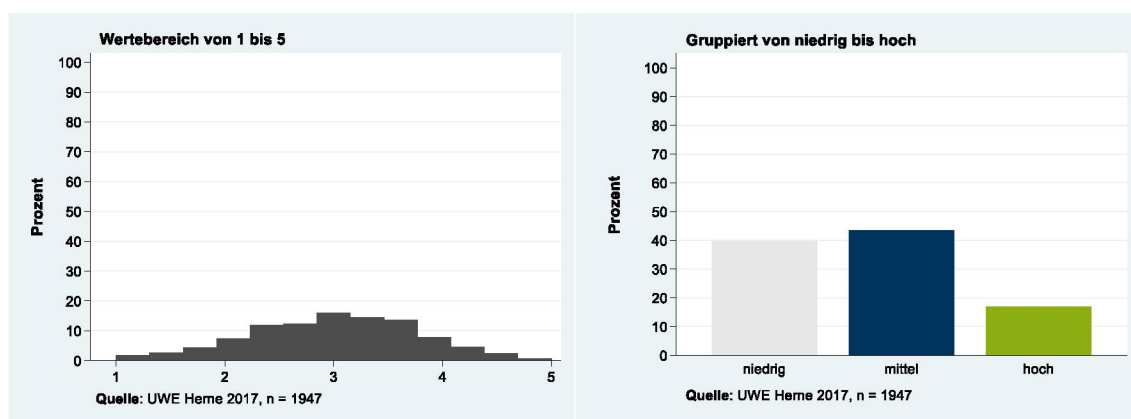
**Abbildung 5: Skala der Lebenszufriedenheit**



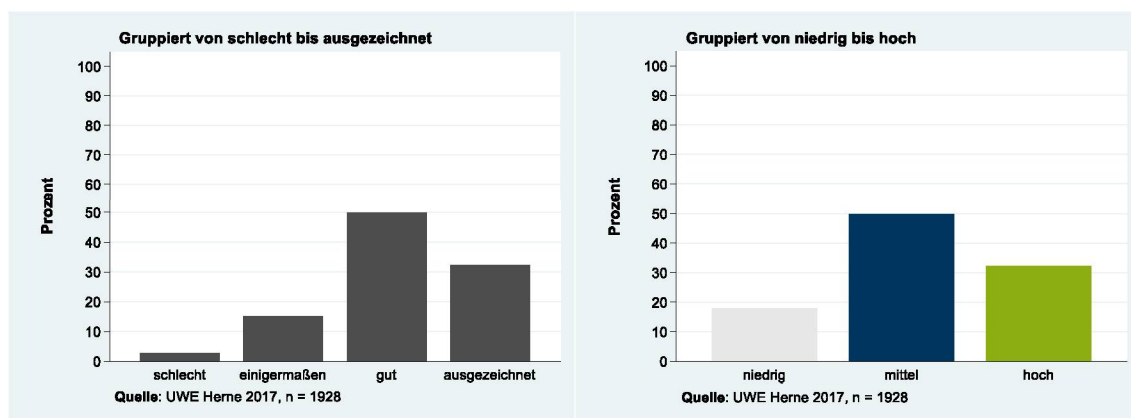
Die Lebenszufriedenheit bildet das dritte Konstrukt im Wohlbefindenindex (Abbildung 5). Die linke Abbildung zeigt eine ausgeglichene Verteilung, wobei mittlere und höhere Werte tendenziell stärker vertreten sind als Werte am unteren Ende der Skala. Diese Verteilung spiegelt sich entsprechend in der rechten Abbildung. Jeweils ein reichliches Drittel gibt eine hohe (36 %) und eine mittlere (37 %) Lebenszufriedenheit an. Auffällig ist eher die niedrige Lebenszufriedenheit, welche mit 25 % elf bzw. zwölf Prozentpunkte unterhalb der beiden anderen Ausprägungen liegt. Dies bedeutet, dass jeder vierte Jugendliche nur wenig oder gar nicht zufrieden und glücklich ist. Bei einem Vergleich der Konstrukte Optimismus, Selbstwert und Lebenszufriedenheit fällt die Niedrigkategorie hier am höchsten aus.

Abbildung 6 zeigt die Häufigkeitsverteilungen für die Abwesenheit von Traurigkeit. Hier ist nochmals darauf hinzuweisen, dass zwar nach der Zustimmung zu Traurigkeit gefragt wurde, die Skala aber die Abwesenheit von Traurigkeit darstellt und somit hohe Werte das Fehlen von Traurigkeit und folglich hohes Wohlbefinden anzeigen. In der linken Abbildung ist zu erkennen, dass diese Skala symmetrisch verteilt ist, mit starker Ausprägung in dem mittleren Skalenwert und gleichmäßig abnehmenden Häufigkeiten zu den unteren und oberen Skalenenden hin. Insgesamt wird der gesamte Wertebereich der Skala ausgeschöpft. Die Symmetrie dieser Verteilung spiegelt sich aber nicht in der rechten Abbildung. Dort kommt zum Tragen, dass die niedrige Kategorie einen größeren Teil des Wertebereichs umfasst als die beiden anderen Kategorien. Vier von zehn befragten Heraner Jugendlichen beschreiben sich als eher oder sehr traurig. Keine Traurigkeit geben knapp 17 % der Jugendlichen an und bei 43 % der Jugendlichen halten sich die Empfindungen zur Abwesenheit von Traurigkeit die Waage. Bei der Abwesenheit von Traurigkeit werden deutlich mehr Jugendliche der niedrigen Kategorie zugeordnet als der hohen Kategorie. Dieses Verhältnis zwischen niedriger und hoher Kategorie ist bei den Skalen Optimismus, Selbstwertgefühl und Lebenszufriedenheit umgekehrt.

**Abbildung 6: Skala der Abwesenheit von Traurigkeit**



**Abbildung 7: Der allgemeine Gesundheitszustand**








Als fünftes und letztes Konstrukt des Wohlbefindenindex wird der allgemeine Gesundheitszustand vorgestellt (Abbildung 7). Der Gesundheitszustand der Siebt- und Neuntklässler wird nicht als Skala dargestellt, weil eine zuverlässige Messung bereits durch eine vierstufige Antwortskala erreicht werden kann. Durch das Fehlen einer Mittelkategorie müssen sich die Schüler diesbezüglich positiv oder negativ positionieren. Dennoch werden die Antworten auf diese Frage in die drei gebräuchlichen Kategorien niedrig, mittel und hoch überführt, um einen Vergleich mit den anderen Konstrukten des Wohlbefindens zu ermöglichen. Analog zur bisherigen asymmetrischen Kategorienbildung werden die Nennungen schlecht und einigermaßen zur Kategorie niedrig zusammengefasst, während gut mit der mittleren Kategorie und ausgezeichnet mit der hohen Kategorie korrespondiert. Jeder dritte Jugendliche (32 %) schätzt seinen Gesundheitszustand als hoch ein und jeder Zweite (50 %) hat einen mittleren Gesundheitszustand. Ein niedriges subjektives Gesundheitsniveau empfinden 18 % der befragten Mädchen und Jungen.

Aus den fünf kategorisierten Konstrukten wird der Wohlbefindenindex gebildet. Die Einteilung in die drei Kategorien des Index ergibt sich nach dem kanadischen Vorbild MDI:

#### Infobox: Kategorien des Wohlbefindenindex

Niedriges Wohlbefinden	Mittleres Wohlbefinden	Hohes Wohlbefinden
 Kinder, die die Kategorie niedrig bei mindestens einer der fünf Skalen zum Wohlbefinden angeben.	 Kinder, die zwar nicht die Kategorie niedrig, aber weniger als vier Mal die Kategorie hoch angeben.	 Kinder, die die Kategorie hoch bei mindestens vier der fünf Konstrukte zum Wohlbefinden angeben.

Diese Indexbildung produziert keine durchschnittliche, sondern eine nochmalige asymmetrische Zuordnung. Ein Jugendlicher wird bereits dann dem niedrigen Wohlbefinden zugeordnet, wenn bei einem einzigen Konstrukt ein niedriger Wert vorliegt. Niedriges Wohlbefinden umfasst also nicht nur extreme Fälle, sondern auch Jugendliche, die ein durchschnittliches oder sogar überdurchschnittliches Wohlbefinden aufweisen, wenn das Wohlbefinden als Mittelwert der fünf Konstrukte gebildet würde. Damit wird deutlich, dass niedriges Wohlbefinden ein sehr breites Potenzial für Verbesserungen des Wohlbefindens darstellt.

**Abbildung 8: Verteilung des Wohlbefindenindex**

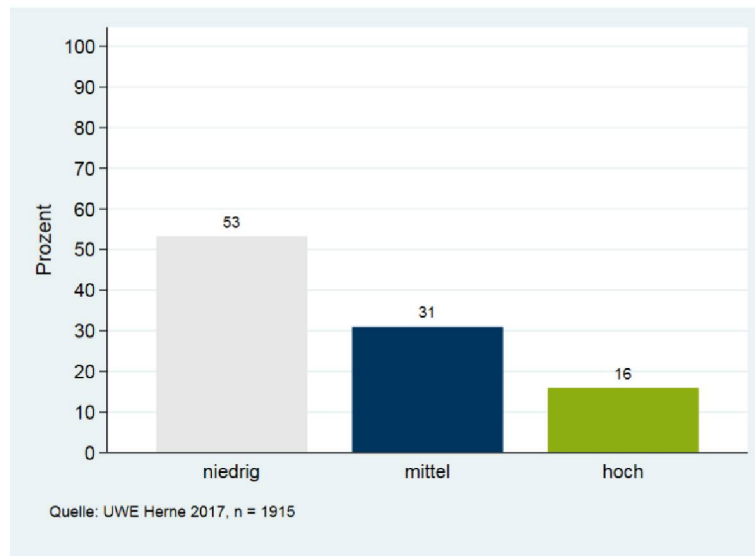


Abbildung 8 zeigt den Wohlbefindenindex mit den Kategorien niedrig, mittel und hoch an. 16 % der Herner Jugendlichen berichten, dass sie sich umfassend wohl fühlen und es ihnen gut geht. Rund ein Drittel ist dem mittleren Wohlbefinden zugeordnet. Auf der anderen Seite beschreibt mit 53 % etwa die Hälfte der Jugendlichen ihr Wohlbefinden als niedrig. Dieses Ergebnis sollte zum Anlass genommen werden, das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in Herne zu verbessern.

## 5.2 Schützende und stärkende Ressourcen

Unter Ressourcen sind unterstützende Beziehungen, bereichernde Aktivitäten und situative Bedingungen zu verstehen. Sie werden als schützende und stärkende Faktoren für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen angesehen. In der vorliegenden Studie werden die wichtigsten entwicklungsrelevanten Ressourcen in den Blick genommen, die den Kindern und Jugendlichen helfen, positive Entwicklungen und Wohlbefinden zu fördern (vgl. Seidel/ Krapp 2014). Sie sind auf das alltägliche Leben der Kinder und Jugendlichen bezogen. Die folgende Infobox fasst die fünf relevanten Ressourcen, die zugrundeliegenden Skalen und die erhobenen Fragen zusammen:

### Infobox: fünf schützende und stärkende Ressourcen

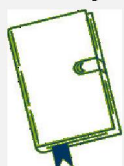
#### Ernährung und Schlaf



Die Ressource gilt als vorhanden, wenn die Jugendlichen an mindestens drei von sieben Tagen frühstücken, gut schlafen und gemeinsam mit den Eltern essen.

Wenn du an eine normale Woche denkst, an wie vielen Tagen hast du ein Frühstück?  
Wenn du an eine normale Woche denkst, an wie vielen Tagen essen deine Eltern oder andere erwachsene Familienmitglieder mit dir?  
Wenn du an eine normale Woche denkst, an wie vielen Tagen hast du nachts einen guten Schlaf?

#### *Schulerfahrungen*



Die Ressource gilt als vorhanden, wenn die Jugendlichen ein positives Schulklima wahrnehmen und nicht gemobbt wurden.

#### *Schulklima*

In meiner Schule gehen Lehrer und Schüler respektvoll miteinander um.

In dieser Schule kümmern sich die Menschen umeinander.

Die Schüler in dieser Schule helfen sich gegenseitig, selbst wenn sie nicht miteinander befreundet sind.

#### *Mobbing*

Wie oft wurdest du in diesem Schuljahr von anderen Schülern auf folgende Art und Weise gemobbt?

Körperliches Mobben (z. B. hat dich jemand geschlagen, geschubst, getreten, angespuckt, verprügelt oder Sachen von dir kaputt gemacht oder geklaut)

Mit Worten mobben (z. B. hat dich jemand beschimpft, beleidigt oder auf dir herumgehackt, dir gedroht, dich in Verlegenheit gebracht oder dich dazu gebracht, Dinge zu tun, die du eigentlich nicht wolltest)

Durch Verhalten mobben (z. B. hat dich jemand im Stich gelassen, ausgeschlossen, lächerlich gemacht oder Gerüchte über dich verbreitet)

Cybermobbing (z. B. hat jemand das Internet, den Computer oder das Handy genutzt, um sich über dich lustig zu machen, dich auszuschließen, dir zu drohen, dich in Verlegenheit zu bringen, dich zu verletzen oder zu kränken)

#### *Beziehungen zu Erwachsenen*



Die Ressource gilt als vorhanden, wenn die Jugendlichen bei allen drei Skalen mindestens die mittleren Kategorien angeben. Die Ressource gilt als nicht vorhanden, wenn die Jugendlichen bei mindestens einer der drei Skalen einer niedrigen Kategorie zugeordnet sind.

#### *Beziehungen zu Erwachsenen zu Hause*

In meinem zu Hause gibt es einen Elternteil oder eine andere erwachsene Person, ...

... die daran glaubt, dass ich erfolgreich sein werde.

... die mir zuhört, wenn ich etwas zu sagen habe.

... mit der ich über meine Probleme reden kann.

Beziehungen zu Erwachsenen in der Schule

In meiner Schule gibt es eine/n Lehrer/in oder eine andere erwachsene Person, ...

... der ich wirklich wichtig bin.

... die daran glaubt, dass ich erfolgreich sein werde.

... die mir zuhört, wenn ich etwas zu sagen habe.

Beziehungen zu Erwachsenen in der Nachbarschaft

In meiner Nachbarschaft gibt es außerhalb der Schule und der Familie eine andere erwachsene Person, ...

... der ich wirklich wichtig bin.

... die daran glaubt, dass ich erfolgreich sein werde.

... die mir zuhört, wenn ich etwas zu sagen habe.

Beziehungen zu Gleichaltrigen



Die Ressource gilt als vorhanden, wenn die Jugendlichen bei beiden Skalen mindestens die mittlere Kategorie angeben. Die Ressource gilt als nicht vorhanden, wenn die Jugendlichen bei mindestens einer der beiden Skalen einer niedrigen Kategorie zugeordnet sind.

Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen

Ich fühle mich als Teil einer Gruppe von Freunden, die etwas zusammen unternehmen.

Ich denke, ich passe meist zu den anderen Kindern um mich herum dazu.

Wenn ich mit anderen Kindern in meinem Alter zusammen bin, fühle ich mich dazugehörig.

Enge Freundschaften

Ich habe mindestens einen richtig guten Freund/eine richtig gute Freundin, mit dem/der ich reden kann, wenn mich etwas stört.

Ich habe einen Freund/eine Freundin, dem/der ich alles erzählen kann.

Es gibt jemanden in meinem Alter, der mich wirklich versteht.

organisierte Freizeitaktivitäten



Die Ressource gilt als vorhanden, wenn die Jugendlichen an mindestens einem von fünf Tagen in der Schulwoche an irgendeiner organisierten Aktivität teilnehmen.

Wenn du an eine normale Schulwoche denkst, an wie vielen Tagen nimmst du zwischen Schulschluss und Abendessen an folgenden organisierten Freizeitangeboten teil?

Lernangebote oder AGs, Kunst- oder Musikunterricht, Einzelsport mit einem Trainer oder Übungsleiter, Mannschaftssport mit einem Trainer oder Übungsleiter, Jugendgruppen

Für die Beantwortung der Fragen zu *Ernährung und Schlaf* steht eine achtstufige Antwortskala zur Verfügung: nie, einmal, zweimal, dreimal, viermal, fünfmal, sechsmal und siebenmal (täglich). Da die gestellten Fragen an mindestens drei von sieben Tagen zutreffen sollen, werden



für das Vorhandensein der Ressource die Antwortmöglichkeiten drei Mal bis täglich berücksichtigt. Für die Beantwortung der einzelnen Fragen zu den Ressourcen *Beziehungen zu Erwachsenen* und *Beziehungen zu Gleichaltrigen* steht eine fünfstufige Antwortskala mit der Einteilung 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = unentschieden, 4 = stimmt eher und 5 = stimmt voll zur Verfügung. Zur besseren Übersicht werden die Skalen in die drei Kategorien niedrig, mittel und hoch unterteilt. Bei Werten von 1,0 bis 2,9 handelt es sich um niedrige Ressourcenverfügbarkeit. Die Werte 3,0 bis 3,9 zeigen mittlere Ressourcenverfügbarkeit an und hohe Ressourcenverfügbarkeit liegt bei einem Wertebereich von 4,0 bis 5,0 vor. Beide Ressourcen gelten als vorhanden, wenn die Befragten bei allen Skalen mindestens die mittlere Kategorie angeben. Die fünfstufigen Antwortmöglichkeiten und die 3er Kategorisierung der Werte gelten ebenso für die Skala *Schulklima* der Ressource *Schulerfahrungen*. Für die Beantwortung der Fragen zur Häufigkeit des Mobbing stehen den Jugendlichen andere Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: gar nicht, ein/wenige Mal/e, monatlich, wöchentlich, mehrmals die Woche. In dieser Studie liegt Mobbing vor, wenn die Jugendlichen monatlich bis mehrmals die Woche mit solchen Vorkommnissen konfrontiert werden. Wenn es einmal oder wenige Male innerhalb eines ganzen Schuljahres vorkommt, dass jemand von Mitschülern z. B. geärgert wird, gilt dies als nicht auffällig und wird deshalb auch nicht als Vorhandensein von Mobbing gewertet. Positive *Schulerfahrungen* sind vorhanden, wenn ein gutes Schulklima herrscht (mindestens mittlere Kategorie) und kein Mobbing besteht. Für die Beantwortung der Frage zur Häufigkeit von organisierten Aktivitäten konnten die Kinder und Jugendlichen zwischen nie, einmal, zweimal, dreimal, viermal und fünfmal (täglich) wählen. Wenn die Antwortmöglichkeit *nie* angekreuzt wurde, ist diese Ressource nicht vorhanden.

**Abbildung 9: Verteilung der einzelnen stärkenden Ressourcen**

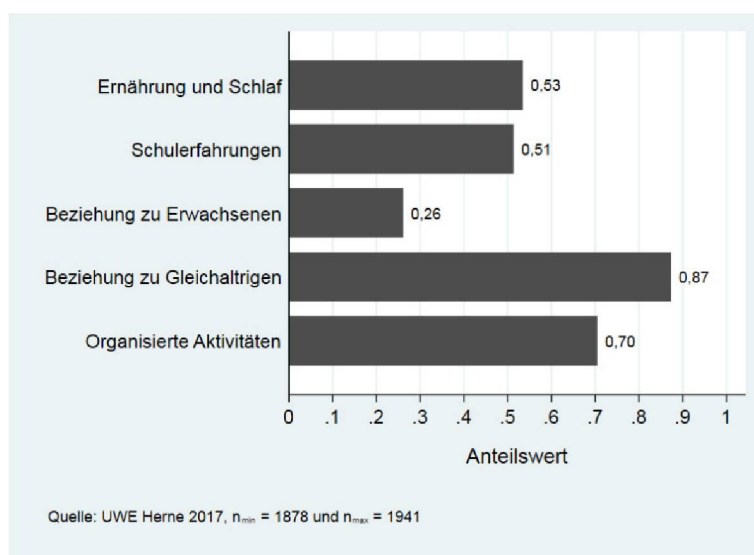


Abbildung 9 zeigt die Häufigkeiten der fünf Ressourcen für die befragten Herner Jugendlichen. Die Werte beschreiben pro Ressource, welcher Anteil der Jugendlichen über diese Ressource in ausreichendem Maße verfügt.

Bei 53 % der Jugendlichen ist die Ressource *Ernährung und Schlaf* vorhanden. Somit beschreibt jeder zweite Jugendliche, an mindestens drei Wochentagen einen guten Schlaf zu haben, gemeinsam mit den Eltern oder einem erwachsenen Familienmitglied zu essen und auch geringstenfalls ebenso oft ein Frühstück zu haben. Ein Frühstück haben bedeutet dabei nicht zwangsläufig, dass dieses zu Hause eingenommen wird, sondern dass überhaupt gefrühstückt wird. Dies kann beispielsweise im Bus auf dem Weg zur Schule oder in der Schule vor Unterrichtsbeginn bzw. in der Pause getan werden. Eine gemeinsame Mahlzeit mit den Eltern oder einem erwachsenen Familienmitglied bezieht sich auf irgendeine beliebige Mahlzeit (Frühstück, Mittagessen, Nachmittagssnack, Abendessen). Dieses Resultat weist allerdings auch darauf hin, dass etwa jeder zweite Jugendliche auf mindestens eine der drei genannten Aktivitäten eben nicht zurückgreifen kann.

Die positiven *Schulerfahrungen* zeichnen sich durch die Abwesenheit von Mobbing jeglicher Art und ein gutes Schulklima aus. Auch hier beschreiben fünf von zehn Jugendlichen, dass diese Bedingungen für sie vorliegen.

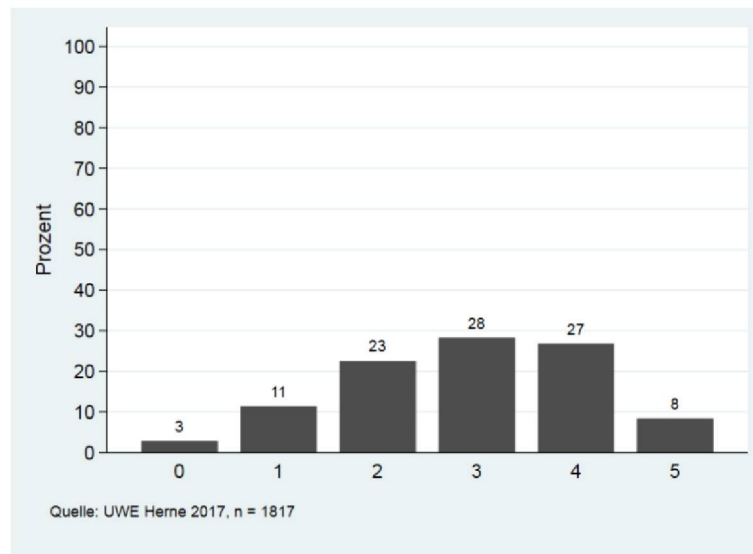
Mit 26 % gibt lediglich ein Viertel der Befragten an, unterstützende *Beziehungen zu Erwachsenen* zu Hause, in der Schule und in der Nachbarschaft zu haben. Dementsprechend weisen drei Viertel der Jugendlichen bei Beziehungen zu Erwachsenen in mindestens einem Bereich ihrer dauerhaften Umwelt eine niedrige Ressourcenverfügbarkeit auf.

*Beziehungen zu Gleichaltrigen* sind weit verbreitet. Gut 87 % der befragten Jugendlichen aus den siebten und neunten Klassen haben sowohl enge Freunde, mit denen sie über alles reden können als auch ein Zugehörigkeitsgefühl zu Gleichaltrigen. Nur auf 13 % der Jugendlichen trifft eine beziehungsweise treffen beide unterstützende Beziehungsformen nicht zu.

An *organisierten Aktivitäten* zwischen Schulschluss und Abendessen nehmen sieben von zehn Jugendlichen an mindestens einem Tag in der Schulwoche teil.

Es zeigt sich, dass die fünf Ressourcen in stark unterschiedlichem Ausmaß vorhanden sind. Beziehungen zu Gleichaltrigen werden von der überwiegenden Mehrheit unterhalten. Distinktionsgewinne sind mit dieser Ressource nicht möglich. Auch die Beteiligung an organisierten Freizeitaktivitäten ist sehr stark ausgebaut. Dagegen mangelt es sehr vielen Jugendlichen an unterstützenden Beziehungen zu Erwachsenen. Diese Ressource birgt ein hohes Verbesserungspotential. Ernährung und Schlaf sowie Schulerfahrungen sind Ressourcen, die etwa der Hälfte der befragten Jugendlichen zur Verfügung stehen. Auch hier ist allein aufgrund der Häufigkeitsverteilung eine Verbesserung möglich.

**Abbildung 10: Verteilung der summierten stärkenden Ressourcen**



Über die fünf Ressourcen ist ein Summenindex gebildet worden (Abbildung 10). Nur eine extreme Minderheit (3 %) verfügt über keinerlei stärkende Ressourcen; weitere 11 % können nur auf eine Ressource zurückgreifen. Mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen hat drei oder vier Ressourcen zur Verfügung. Über alle fünf Ressourcen verfügt nur eine kleine Gruppe (8 %).

### 5.3 Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Wohlbefinden

Wissenschaftliche Studien vermuten einen direkten Zusammenhang zwischen dem von Kindern und Jugendlichen selbstberichteten Wohlbefinden und dem Ausmaß zur Verfügung stehender Ressourcen (vgl. Otto 2015). Mit Regressionsanalysen wird geprüft, ob die Ressourcen tatsächlich das Wohlbefinden stärken. Ein Modell wird mit den fünf Ressourcen geschätzt, ein zweites mit dem Summenindex der Ressourcen. In beide Regressionen gehen das Geschlecht, das Alter und der Migrationshintergrund als Kontrollvariablen ein (Tabelle 1).

Die erwarteten Zusammenhänge bestätigen sich weitestgehend. Die Ressourcen hängen mit dem Wohlbefinden zusammen, insbesondere Ernährung und Schlaf sowie Schulerfahrungen korrelieren stark mit dem Wohlbefinden. Einzig die Ressource organisierte Aktivitäten weist keinen signifikanten Zusammenhang auf. Die zweite Regression zeigt, dass auch der Summenindex über die fünf Ressourcen stark mit dem Wohlbefinden zusammenhängt. Es lässt sich konstatieren, dass ausreichend Ernährung und Schlaf, positive Schulerfahrungen, starke Beziehungen zu Erwachsenen in Familie, Schule und Nachbarschaft sowie zu Gleichaltrigen stärkende Ressourcen für das Wohlbefinden sind.

**Tabelle 1: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen**

Variablen	Modell 1	Modell 2
<i>Ressourcen</i>		
Ernährung und Schlaf	0,865*** (8,54)	
Schulerfahrungen	0,894*** (8,75)	
Beziehungen zu Erwachsenen	0,493*** (4,60)	
Beziehungen zu Gleichaltrigen	0,761*** (4,23)	
organisierte Aktivitäten	0,050 (0,45)	
Summenindex		0,633*** (14,52)
<i>Kontrollvariablen</i>		
Geschlecht (1=weiblich)	- 0,501*** (5,15)	- 0,473*** (4,90)
Alter	- 0,121** (3,06)	- 0,099** (2,58)
Migrationshintergrund (1=vorhanden)	0,132 (0,10)	0,167 (0,10)
<i>Übergänge im Wohlbefinden</i>		
Übergang von niedrig zu mittel	- 0,010 (0,02)	0,397 (0,69)
Übergang von mittel zu hoch	1,746** (2,87)	2,125*** (3,66)
<i>Modellstatistiken</i>		
Fallzahl	1739	1739
McFadden Pseudo-R <sup>2</sup>	0,092	0,081
BIC	3225,1	3234,1

Alle Modelle sind Ordered-Logit-Regressionen für niedriges (Wert 0), mittleres (1) und hohes (2) Wohlbefinden. Berichtet werden Koeffizienten und in Klammern z-Statistiken.

\*\*\*  $\alpha \leq 0,001$ ; \*\*  $\alpha \leq 0,01$ ; \*  $\alpha \leq 0,05$

Mit Blick auf die Kontrollvariablen kann darüber hinaus festgehalten werden, dass Mädchen ein signifikant geringeres Wohlbefinden aufweisen als Jungen und höheres Alter mit niedrigeren Stufen des Wohlbefindens einhergeht. Die Insignifikanz des Migrationshintergrunds deutet darauf hin, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht im Wohlbefinden von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. In den nächsten Abschnitten werden die drei Kontexte Familie, Schule und Wohnumgebung schrittweise in den Auswertungen berücksichtigt.

## 5.4 Zusammenhänge zwischen Familienkontext und Wohlbefinden

Hinsichtlich des Familienkontextes wird unterschieden, ob die Jugendlichen in einer Ein- Erwachsenen-Familie aufwachsen, oder ob mindestens zwei Erwachsene (in der Regel die Eltern) zur Familie gehören.

Rund 20 % der befragten Herner Jugendlichen leben in einem Haushalt mit nur einem Erwachsenen, in der Regel ist das die Mutter. Ein zweites Kriterium ist die Anzahl der



Geschwister. Die überwiegende Mehrheit wächst mit Geschwistern auf (84 %), wovon 39 % einen Bruder oder eine Schwester, 24 % zwei Geschwister und 21 % drei oder mehr Geschwister haben. Lediglich 14 % sind Einzelkinder.

**Tabelle 2: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Familienkontext**

Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
<i>Ressourcen</i>						
Ernährung und Schlaf	0,855*** (8,34)				0,795*** (7,12)	
Schulerfahrungen	0,861*** (8,34)				0,864*** (8,36)	
Beziehungen zu Erwachsenen	0,471*** (4,35)				0,500*** (4,29)	
Beziehungen zu Gleichaltrigen	0,758*** (4,18)				0,752*** (4,14)	
organisierte Aktivitäten	- 0,001	(0,01)			0,070	(0,56)
Summenindex			0,607*** (13,79)			
<i>Familienkontext</i>						
Ein-Erwachsenen-Familie (EEFam)	- 0,539*** (3,99)		- 0,519*** (3,88)		- 0,426	(1,50)
Anzahl Geschwister	- 0,048	(0,92)	- 0,031	(0,59)	- 0,045	(0,86)
<i>Ressourcen im Familienkontext</i>						
EEFam * Ernährung und Schlaf					0,340	(1,23)
EEFam * Beziehungen zu Erwachsenen					- 0,244	(0,79)
EEFam * organisierte Aktivitäten					- 0,371	(1,30)
<i>Kontrollvariablen</i>						
Geschlecht (1=weiblich)	- 0,510*** (5,18)		- 0,478*** (4,90)		- 0,507*** (5,15)	
Alter	- 0,118** (2,93)		- 0,096* (2,45)		- 0,116** (2,90)	
Migrationshintergrund (1=vorhanden)	0,121	(1,19)	0,151	(1,50)	0,121	(1,18)
<i>Übergänge im Wohlbefinden</i>						
Übergang von niedrig zu mittel	- 0,258	(0,41)	0,190	(0,32)	- 0,206	(0,33)
Übergang von mittel zu hoch	1,513** (2,43)		1,931** (3,25)		1,566** (2,50)	
<i>Modellstatistiken</i>						
Fallzahl	1713		1713		1713	
McFadden Pseudo-R <sup>2</sup>	0,097		0,085		0,098	
BIC	3177,2		3188,2		3196,1	

Alle Modelle sind Ordered-Logit-Regressionen für niedriges (Wert 0), mittleres (1) und hohes (2) Wohlbefinden. Berichtet werden Koeffizienten und in Klammern z-Statistiken.

\*\*\*  $\alpha \leq 0,001$ ; \*\*  $\alpha \leq 0,01$ ; \*  $\alpha \leq 0,05$

Das Modell 1 in Tabelle 2 basiert auf dem Modell 1 in Tabelle 1, erweitert dieses aber um die beiden unabhängigen Variablen Ein-Erwachsenen-Familie und Geschwisteranzahl. Es zeigt sich, dass Jugendliche aus Ein-Erwachsenen-Familien ein substantiell geringeres Wohlbefinden aufweisen als Jugendliche aus Familien mit mehreren Erwachsenen. Andererseits ist die Anzahl

der Geschwister belanglos für das Wohlbefinden. Dieses Muster bestätigt sich, wenn statt der fünf Ressourcen der Summenindex in die Regression einbezogen wird (Modell 2 in Tabelle 2).

In Modell 3 der Tabelle 2 sind zusätzlich zu den fünf Einzelressourcen und den beiden Merkmalen des Familienkontextes drei Interaktionsterme zwischen den Ressourcen Ernährung und Schlaf, Beziehungen zu Erwachsenen und organisierte Aktivitäten aufgenommen. Diese Interaktionen stellen Unterschiede der Beziehungen zwischen den Ressourcen und dem Wohlbefinden für Ein-Erwachsenen-Familien im Vergleich zu Familien mit mehreren erwachsenen Personen dar. Es stellt sich allerdings heraus, dass diese Interaktionsterme keine relevanten Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden aufweisen. Zugleich hat sich der Betrag des Koeffizienten für die Ein-Erwachsenen-Familien verkleinert und ist nicht mehr signifikant. Dies kann so gedeutet werden, dass sich der Einfluss des Familienkontextes (Ein-Erwachsenen-Familie) teilweise über die drei spezifischen Ressourcen auf das Wohlbefinden auswirkt, allerdings sind diese Zusammenhänge praktisch irrelevant (nicht signifikant) und verlaufen in unterschiedliche Richtungen: Während der Einfluss von Beziehungen zu Erwachsenen und von organisierten Aktivitäten in Ein-Erwachsenen-Familien tendenziell schwächer ist (negative Interaktionsterme) wird die Beziehung zwischen Ernährung und Schlaf sowie Wohlbefinden für Jugendliche aus Ein-Erwachsenen-Familien tendenziell gestärkt (positiver Interaktionsterm).

## 5.5 Zusammenhänge zwischen Schulkontext und Wohlbefinden

Als zweiter Kontext wird die Schule betrachtet. Zunächst werden die verschiedenen Schultypen unterschieden. In die Untersuchung sind zwei Haupt-, vier Real- und drei Gesamtschulen sowie fünf Gymnasien aufgenommen. Herner Förderschulen und Privatschulen wurden nicht in die Untersuchung einbezogen; Sekundarschulen gibt es in Herne nicht. Für die Auswertung wurden drei Schultypen untersucht. Haupt- und Realschulen zusammen bilden die Referenzkategorie; Differenzen dazu werden für Gesamtschulen und Gymnasien analysiert.

Die Auswertungsergebnisse sind in Tabelle 3 verzeichnet. In den Modellen 1 und 2 (Tabelle 3) zeigen sich etwas überraschende Befunde. So gibt es keinen substantiellen Unterschied im Wohlbefinden der Jugendlichen aus Haupt- und Realschulen einerseits und Gymnasien andererseits. Dagegen haben Jugendliche, die Gesamtschulen besuchen, ein signifikant höheres Wohlbefinden als Jugendliche von Haupt- und Realschulen. Das Ergebnis ist robust, denn es wird für beide Regressionen mit Einzelressourcen und mit dem Summenindex der Ressourcen festgestellt. In Modell 3 (Tabelle 3) werden zusätzlich Interaktionsvariablen zwischen Schulkontexten und Einzelressourcen berücksichtigt. Allerdings ist kein einziger Koeffizient der Interaktionsvariablen signifikant. Das bedeutet, dass es keine relevanten schultypspezifischen Unterschiede der Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Wohlbefinden gibt. Zugleich ist der Zusammenhang zwischen Gesamtschulen und Wohlbefinden nicht mehr signifikant, obwohl sich der Koeffizient gegenüber Modell 1 verdoppelt hat.

**Tabelle 3: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Schulkontext**

Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
<i>Ressourcen</i>						
Ernährung und Schlaf	0,861*** (8,37)				0,855*** (8,27)	
Schulerfahrungen	0,877*** (8,45)				0,821*** (4,87)	
Beziehungen zu Erwachsenen	0,462*** (4,26)				0,543** (3,00)	
Beziehungen zu Gleichaltrigen	0,744*** (4,10)				0,786** (2,74)	
organisierte Aktivitäten	0,020 (0,18)				- 0,050 (0,29)	
Summenindex			0,618*** (13,84)			
<i>Familienkontext</i>						
Ein-Erwachsenen-Familie	- 0,551*** (4,07)		- 0,536*** (3,99)		- 0,549*** (4,03)	
Anzahl Geschwister	- 0,057 (1,08)		- 0,044 (0,85)		- 0,059 (1,12)	
<i>Schulkontext</i>						
Gesamtschule (GS)	0,284* (2,20)				0,577 (1,26)	
Gymnasium (GY)	0,052 (0,45)				- 0,367 (0,81)	
<i>Ressourcen im Schulkontext</i>						
GS * Schulerfahrungen					- 0,277 (1,05)	
GS * Beziehungen zu Erwachsenen					- 0,055 (0,20)	
GS * Beziehungen zu Gleichaltrigen					- 0,104 (0,23)	
GS * organisierte Aktivitäten					- 0,080 (0,30)	
GY * Schulerfahrungen					0,326 (1,35)	
GY * Beziehungen zu Erwachsenen					- 0,146 (0,58)	
GY * Beziehungen zu Gleichaltrigen					- 0,059 (0,14)	
GY * organisierte Aktivitäten					0,375 (1,31)	
<i>Kontrollvariablen</i>						
Geschlecht (1=weiblich)	- 0,510*** (5,17)		- 0,476*** (4,88)		- 0,516*** (5,22)	
Alter	- 0,117** (2,91)		- 0,100* (2,53)		- 0,117** (2,88)	
Migrationshintergrund (1=vorhanden)	0,120 (1,17)		0,147 (1,45)		0,143 (1,39)	
<i>Übergänge im Wohlbefinden</i>						
Übergang von niedrig zu mittel	- 0,181 (0,29)		0,190 (0,31)		- 0,188 (0,28)	
Übergang von mittel zu hoch	1,594** (2,51)		1,936** (3,19)		1,594** (2,38)	
<i>Modellstatistiken</i>						
Fallzahl	1713		1713		1713	
McFadden Pseudo-R <sup>2</sup>	0,098		0,087		0,101	
BIC	3187,0		3196,8		3237,6	

Alle Modelle sind Ordered-Logit-Regressionen für niedriges (Wert 0), mittleres (1) und hohes (2) Wohlbefinden. Berichtet werden Koeffizienten und in Klammern z-Statistiken.

\*\*\*  $\alpha \leq 0,001$ ; \*\*  $\alpha \leq 0,01$ ; \*  $\alpha \leq 0,05$

Nachvollziehbar wird dies, wenn man berücksichtigt, dass alle vier Interaktionsterme mit der Gesamtschule negativ sind, also tendenziell abgeschwächte Ressourcenzusammenhänge für Gesamtschüler ausweisen. In der Summe ist das Wohlbefinden an Gesamtschulen substantiell höher (unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung an Schulen), einzelne Beträge, die sich auf den Schultyp an sich und die schultypischen Zusammenhänge zwischen Ressourcen und Wohlbefinden zurückführen lassen, sind für sich genommen nicht substantiell unterschiedlich.

Unterschiedliche Schultypen als schulische soziale Kontexte aufzufassen, kann als eine zu grobe Verallgemeinerung angesehen werden. Institutionenscharfen Analysen können auch einzelne Schulen als Kontexte zugrunde liegen. Lassen sich Unterschiede im Wohlbefinden und in den Zusammenhängen von Ressourcen und Wohlbefinden für einzelne Schulen feststellen, wären gezieltere Interventionen in der Praxis möglich. Um dies zu untersuchen, wurden weitergehende, sogenannte Mehrebenenanalysen durchgeführt. Tests zeigen, dass die substantiellen Variationen zwischen den Schulen diese Analysen nicht rechtfertigen. Mit anderen Worten: Es gibt keine systematischen Unterschiede im aggregierten Wohlbefinden zwischen einzelnen Schulen.

## **5.6 Zusammenhänge zwischen Wohnumgebungskontext und Wohlbefinden**

Der dritte Kontext des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen ist die Wohnumgebung. Als räumlicher Kontext besteht hierbei die Schwierigkeit der Abgrenzung. Theoretisch ist damit der Raum gemeint, in dem sich Kinder aufhalten und ihre außerschulische Freizeit verbringen. Dieser Raum ist jedoch individuell für jedes Kind anders zugeschnitten, was eine empirische Prüfung der Raumkontextabhängigkeit des Wohlbefindens erschwert und im Zusammenhang mit einer integrierten Stadtentwicklung schwierig zu konzeptionieren ist. Deshalb werden in der Regel städtische Teilgebiete als Sozialräume definiert und den darin lebenden Kindern und Jugendlichen als deren Wohnumgebung zugewiesen.

In Herne greifen wir auf 32 statistische Bezirke als Sozialräume zurück. Dies sind administrativ festgelegte städtische Gebiete, die sich in ihrer Bevölkerungszusammensetzung und Sozialstruktur unterscheiden. Die Sozialstruktur der Bevölkerung eines statistischen Bezirks wird abgebildet durch die demographische Zusammensetzung, gemessen durch den Anteil der unter 18-Jährigen, die ethnische Zusammensetzung, gemessen am Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die soziale Zusammensetzung, gemessen an den Anteilen der Arbeitslosen und der Bedarfsgemeinschaften sowie die residentielle Stabilität, gemessen an den Anteilen des jährlichen Zuzugs und Wegzugs.



**Tabelle 4: Regressionen des Wohlbefindens auf Ressourcen im Wohnumgebungskontext**

Variablen	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
<i>Ressourcen</i>						
Ernährung und Schlaf	0,861*** (8,24)				0,862*** (8,22)	
Schulerfahrungen	0,806*** (7,66)				0,802*** (7,61)	
Beziehungen zu Erwachsenen	0,471*** (4,26)				0,044 (0,10)	
Beziehungen zu Gleichaltrigen	0,787*** (4,29)				1,457 (1,95)	
organisierte Aktivitäten	0,021	(0,18)			0,215	(0,45)
Summenindex			0,610*** (13,39)			
<i>Familienkontext</i>						
Ein-Erwachsenen-Familie	- 0,551***	(4,02)	- 0,530***	(3,90)	- 0,559***	(4,06)
Anzahl Geschwister	- 0,057	(1,05)	- 0,044	(0,82)	- 0,061	(1,13)
<i>Schulkontext</i>						
Gesamtschule	0,278*	(2,10)	0,294*	(2,24)	0,280*	(2,11)
Gymnasium	0,047	(0,40)	- 0,009	(0,08)	0,042	(0,35)
<i>Kontext statistischer Bezirke</i>						
Index sozialer Zusammensetzung 2016 (ISZ)	0,005	(0,34)	0,013	(0,86)	0,048	(0,83)
Index sozialer Entwicklung 2011-2016 (ISE)	0,010	(0,96)	0,007	(0,65)	0,013	(0,33)
<i>Ressourcen im Kontext statistischer Bezirke</i>						
ISZ * Beziehungen zu Erwachsenen					0,037	(1,14)
ISZ * Beziehungen zu Gleichaltrigen					- 0,057	(1,04)
ISZ * organisierte Aktivitäten					- 0,000	(0,00)
ISE * Beziehungen zu Erwachsenen					- 0,011	(0,44)
ISE * Beziehungen zu Gleichaltrigen					0,017	(0,44)
ISE * organisierte Aktivitäten					- 0,023	(0,99)
<i>Kontrollvariablen</i>						
Geschlecht (1=weiblich)	- 0,513***	(5,10)	- 0,472***	(4,74)	- 0,506***	(5,02)
Alter	- 0,113**	(2,75)	- 0,097*	(2,42)	- 0,114**	(2,76)
Migrationshintergrund (1=vorhand.)	0,090	(0,83)	0,104	(0,97)	0,097	(0,90)
<i>Übergänge im Wohlbefinden</i>						
Übergang von niedrig zu mittel	0,004	(0,01)	0,408	(0,64)	0,608	(0,61)
Übergang von mittel zu hoch	1,790**	(2,70)	2,168***	(3,40)	2,397*	(2,38)
<i>Modellstatistiken</i>						
Fallzahl	1647		1647		1647	
McFadden Pseudo-R <sup>2</sup>	0,095		0,084		0,096	
BIC	3097,2		3102,8		3138,1	

Alle Modelle sind Ordered-Logit-Regressionen für niedriges (Wert 0), mittleres (1) und hohes (2) Wohlbefinden. Berichtet werden Koeffizienten und in Klammern z-Statistiken.

\*\*\*  $\alpha \leq 0,001$ ; \*\*  $\alpha \leq 0,01$ ; \*  $\alpha \leq 0,05$

Da all diese Merkmale stark miteinander korrelieren, haben wir den Index der sozialen Zusammensetzung gebildet, der den Grad der Deprivation im statistischen Bezirk angibt. Alle Daten basieren auf der aktuell zur Verfügung stehenden Kommunalstatistik und beziehen sich auf den 31.12.2016.

Neben den Bestandsdaten wurden auch Daten zur Entwicklung der statistischen Bezirke berücksichtigt, indem die Entwicklung in den letzten fünf Jahren, also zwischen 2011 und 2016 abgebildet wurde. Hierfür wurden die demographische Entwicklung, gemessen über die Veränderung des Anteils der unter 18-Jährigen, die ethnische Entwicklung, gemessen über die Veränderung des Anteils der Personen mit Migrationshintergrund und die soziale Entwicklung, gemessen über die Veränderung des Anteils der Bedarfsgemeinschaften, ermittelt. Die Basis war jeweils das Jahr 2011, Veränderungen wurden in Prozentpunkten gemessen und können theoretisch zwischen -100 und +100 schwanken. Diese Veränderungsdaten korrelieren hochgradig miteinander, so dass diese in einem Index der sozialen Entwicklung zusammengefasst wurden, der den Grad der Veränderung der sozialen Zusammensetzung beschreibt, wobei positive Werte die Entwicklung zu einem deprivierten statistischen Bezirk implizieren.

Wie in den Modellen 1 und 2 der Tabelle 4 zu erkennen ist, sind beide Indices nicht statistisch signifikant und haben somit auch keine Relevanz für das Wohlbefinden. Zugleich bleiben die bisher gefundenen Zusammenhänge der Ressourcen, des Familienkontextes und des Schulkontexts sowie der Kontrollvariablen bestehen, was deren Stabilität und Robustheit verdeutlicht. In Modell 3 (Tabelle 4) sind zusätzlich Interaktionsterme der beiden Indices mit den drei wohnumgebungsspezifischen Ressourcen (Beziehungen zu Erwachsenen, Beziehungen zu Gleichaltrigen und organisierte Aktivitäten) aufgenommen. Keiner dieser Koeffizienten ist signifikant von null verschieden. Zudem weisen die beiden Ressourcen mit sozialen Beziehungen keine direkten signifikanten Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden aus. Das bedeutet, dass die Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen zum Teil über die statistischen Bezirke und damit über die Wohnumgebungen vermittelt mit dem Wohlbefinden zusammenhängen, aber diese Zusammenhänge marginal und damit irrelevant sind.

Abschließend wurden statt der Sozialraumtypen direkt die 32 statistischen Bezirke berücksichtigt. Dafür wurden wiederum Mehrebenenregressionen mit Kindern auf der ersten, unteren Ebene und den statistischen Bezirken auf der zweiten, oberen Ebene berechnet. Dabei zeigte sich, dass es praktisch keine Variationen des Wohlbefindens zwischen den statistischen Bezirken gibt. Das Wohlbefinden ist demnach unabhängig vom dem konkret bewohnten statistischen Bezirk.

## 6 Transferkonzept

Wie bereits in Kapitel 4 beschrieben, haben 14 Regelschulen an UWE teilgenommen. Darunter zwei Hauptschulen, vier Realschulen, drei Gesamtschulen und fünf Gymnasien. Jede dieser Schulen erhielt einen individuellen Schulbericht mit den Ergebnissen zu den Antworten ihrer Schüler. Die Berichte wurden zunächst den Schulleitern übergeben und erläutert, bevor diese die Möglichkeit bekamen, weitere Termine zur Vorstellung der Daten vor dem Lehrerkollegium, der Schulpflegschaft und den Schülern selbst anzunehmen. Fünf Schulen beließen es bei der Erklärung und Übergabe der Berichte an die Schulleiter. In vier Schulen wurden die Ergebnisse bei der Lehrerkonferenz vorgestellt. Zwei Schulen baten darum, die Resultate mit Arbeitsgruppen bzw. Multiplikatoren bestehend aus Lehrern, Eltern und Schülern durchzugehen. Eine weitere Schule wollte die Ergebnisse zunächst in der Lehrerkonferenz sowie der Schulpflegschaft besprechen und zwei Schulen vereinbarten jeweils drei Termine: einen für die Lehrerkonferenz, einen für die Schulpflegschaft und einen weiteren für die befragten Schüler und die Klassensprecher der übrigen Stufen. Inwiefern die fünf Schulen, die keine weitere Präsentation der Ergebnisse wünschten, sich mit diesen auseinandersetzen, ist unklar.

Schulen, die diese Erläuterung für ihr Lehrerkollegium in Anspruch nahmen, wollten meist Arbeitsgruppen bilden, die sich mit den verschiedenen Bereichen beschäftigen sollten. Bei den Multiplikatorengruppen wurde gemeinsam mit Lehrern, Eltern und Schülern überlegt, was in Zukunft verbessert werden soll. Am geeignetsten erwies sich die Information aller schulischen Akteure: 1. Lehrer, 2. Eltern, 3. Schüler. Jede Person dieser Akteursgruppen bekam zwei Klebepunkte, die sie auf die für sie wichtigsten, dringlichsten oder wünschenswertesten Ansatzpunkte wie beispielsweise *Mobbing* kleben konnte. Der gesamte Schulbericht wurde bei diesen Gruppen im DIN A0 Format auf Stellwände gezogen, sodass genau die Ergebnisse markiert werden konnten, die als wichtig empfunden wurden. So konnte verglichen werden, welche Punkte für welche Gruppe am meisten Gewicht haben und wo Überschneidungen liegen. Durch diese Vorgehensweise werden nicht nur alle Akteure berücksichtigt, sondern es wird auch verdeutlicht, an welchen Dingen diese gemeinsam arbeiten möchten. So kann sichergestellt werden, dass alle am gleichen Strang ziehen. Die positivsten Rückmeldungen zu den Ergebnissen erhielten wir von den Eltern und den Jugendlichen. Die Lehrer hielten sich meist zurück beziehungsweise es brachten sich oft nur sehr wenige Lehrer ein.

Der Stadtbericht enthält die Ergebnisse für die Gesamtstadt und für die Sozialräume und wurde an die Stadt Herne und das Herner Bildungsbüro übergeben. Der Bericht wurde außerdem in den kommunalen Ausschüssen für Kinder, Jugend und Familie sowie für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Senioren vorgestellt. In diesem Rahmen erfolgte auch die Presseberichterstattung. Für die Presse waren insbesondere die negativen Ergebnisse interessant. Dies hatte zur Folge, dass reißerische Überschriften mit zum Teil zusammenhangslosen Aussagen für unkorrekte Schlüsse sorgten. Auch führte dies zu Irritationen bei einigen wenigen Schulleitern und zu einem unnötig komplizierten Erläuterungsprozess zwischen den Projektpartnern.

Fünf Schulen nutzen die im Rahmen des Projekts angebotenen Schulworkshops, um mit ihren Ergebnissen konstruktiv zu arbeiten. Insgesamt führten die UWE-Ergebnisse in allen Schulen zu partizipativen Kommunikationsprozessen. Die Workshops wurden durch eine externe Moderatorin in enger Abstimmung an die Bedürfnisse der einzelnen Schule durchgeführt. Die Schulen tendierten dazu, die aus der Befragung gewonnenen Erkenntnisse zu den entwicklungsrelevanten Ressourcen für sich zu priorisieren und die Workshops dann anhand der für die einzelne Schule herausgearbeiteten Relevanz zu strukturieren. Die Workshops waren von Schule zu Schule unterschiedlich konzipiert. Teils wurden die Schulleitung, das Kollegium und die Schüler beteiligt. In einem anderen Format wurden die Befragungsergebnisse nur den befragten Schülern und der Schülervertretung vorgestellt. Die Moderatorin begrüßte die Formate, in welchen die Schulleitung, aus dem Lehrerkollegium gegründete Lenkungskreise, oder Schulklimagruppen, die Schülervertretungen oder auch befragte Schüler und Eltern gemeinsam an den Workshops teilnahmen. Bei allen Workshops war die Gesprächsatmosphäre zwischen Lehrkräften und Jugendlichen sehr konstruktiv, neugierig auf die Perspektive der Anderen, verbunden mit sehr viel Wertschätzung. Es hat zu allen fünf UWE-Dimensionen eine Diskussion der Befragungsergebnisse stattgefunden. Dabei war die Deutung der Schülergruppen sehr interessant. Es wurden Ideen gesammelt, zusammengefasst, priorisiert und konkrete Vorschläge für Verbesserungsbereiche für alle fünf Dimensionen erarbeitet. Zum Teil sind von den Jugendlichen auch witzige Anregungen vorgeschlagen worden. Bei allen beteiligten Schulen fiel auf, dass ein regelmäßiger Austausch zwischen Schülern und Lehrern abseits des Unterrichts kaum stattfindet. Das partizipative Element der Befragung gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Interessen anhand von Daten zu verdeutlichen und gemeinsam ihre Wahrnehmungen kommunizieren zu können.



## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorausgegangenen Ausführungen stellen zentrale Ergebnisse der Pilotstudie *Wie geht's dir? UWE* vor und zeigen empirische Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden der Jugendlichen auf. Zunächst zeigt sich im Wohlbefindenindex eine absolute Mehrheit der Jugendlichen mit niedrigem Wohlbefinden. In Bezug auf eine integrierende Stadtentwicklung, die Ungleiches ungleich behandeln will und entsprechend für bestimmte Sozialräume und Schulen kleinräumig respektive institutionenscharf unterschiedlich agieren will, ist dieses Ergebnis eher unbefriedigend. Eine Revision des Wohlbefindenindex sollte darauf abzielen, möglichst eine kleinere, aber stärker differenzierte Gruppe der Kinder und Jugendlichen zu identifizieren, deren Wohlbefinden auf breiter Basis niedrig ist. Hier ist eine deutliche Lösung vom kanadischen Vorbild erforderlich. Zukünftig wird die Kategorienbildung der Skalen und des Index aufgegeben und der Index selbst orientiert sich stärker an den durchschnittlichen Verteilungen der Skalen und bildet stärker kumulierte Benachteiligungen im niedrigen Wohlbefinden ab.

Ferner zeigt sich, dass die fünf stärkenden Ressourcen in sehr unterschiedlichem Ausmaß für einzelne Jugendliche verfügbar sind. Die geringe Verfügbarkeit von Beziehungen zu Erwachsenen ergibt sich durch die Konzentration auf Nachbarn als weitere Erwachsene außerhalb von Familie und Schule. Das ist eine deutliche Engführung. Zukünftig werden nicht nur Nachbarn, sondern prinzipiell erwachsene Bezugspersonen außerhalb von Familie und Schule erfragt. Auch ist der Fokus auf organisierte Freizeitaktivitäten nach Schulschluss zu überdenken. Für diese Ressourcen zeichnet sich ab, dass ältere Jugendliche (vor allem Neuntklässler) deutlich weniger an dieser Ressource partizipieren. Den eigentlich interessierenden außerschulischen Freizeitaktivitäten sollte zukünftig mehr Raum eingeräumt werden.

Die empirischen Befunde belegen die Erwartung, dass die Wahrscheinlichkeit für ein positives Wohlbefinden umso größer ist, je mehr Ressourcen den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen. Analysiert man die fünf stärkenden Ressourcen einzeln, können für vier Ressourcen (Ernährung und Schlaf, Schulerfahrungen, Beziehungen zu Erwachsenen und Beziehungen zu Gleichaltrigen) positive Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden bestätigt werden. Lediglich für die Ressource organisierte Freizeitaktivitäten gibt es keinen Zusammenhang mit dem Wohlbefinden.

War erwartet worden, dass der Familienkontext in Sinne der Familienstruktur weder direkt noch indirekt mit dem Wohlbefinden in Zusammenhang steht, zeigen die Ergebnisse jedoch, wie wichtig der Familienkontext für das Wohlbefinden der Jugendlichen ist. Es zeigt sich, dass Kinder aus Ein-Eltern-Familien ein substantiell geringeres Wohlbefinden aufweisen als Kinder aus anderen Mehr-Eltern-Familien. Allerdings bestehen keine Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden und der Anzahl der Geschwister sowie dem indirekt über die Ressourcenausstattung vermittelten Familienkontext. Zu vermuten ist, dass der starke Unterschied im Wohlbefinden nach Familientyp durch den sozialen Status der Familie bedingt



ist. Dieser konnte aufgrund fehlender Informationen nicht kontrolliert werden. Dies sollte aber in zukünftigen UWE-Studien geschehen.

Die Erwartung nach der das Wohlbefinden schultypspezifische Unterschiede aufweist, kann in Form der Schultypen bestätigt werden. Zwar gibt es keinen substantiellen Unterschied im Wohlbefinden der Kinder aus Haupt- und Realschulen einerseits und Gymnasien andererseits. Dagegen haben Kinder, die Gesamtschulen besuchen, ein signifikant höheres Wohlbefinden als Kinder von Haupt- und Realschulen. Indirekte, über die Ressourcenausstattung vermittelte Zusammenhänge zwischen dem Schulkontext und dem Wohlbefinden konnten allerdings nicht festgestellt werden.

Dass die Wohnumgebung einen Einfluss auf das Wohlbefinden hat, wurde widerlegt, da es keine systematischen Unterschiede zwischen den statistischen Bezirken gibt. Es ist kritisch zu hinterfragen, ob die Wohnumgebung mit der Zugehörigkeit zum statistischen Bezirk einhergeht. Möglicherweise ist die individuell erlebte Wohnumgebung zielführender als Beschreibung der dauerhaften, nähräumlichen Umwelt. Zukünftige Analysen sollten dann zwischen der individuellen Wohnumgebung der Jugendlichen und den stadtentwicklungsrelevanten Sozialräumen unterscheiden. Darüber hinaus sind nicht einzelne Sozialräume, sondern Sozialraumtypen in die Analysen einzubeziehen.

Zudem ist die sehr zeit- und kostenintensive Datenerhebung in dieser Form nicht durch die Kommunen finanzierbar. Ein wichtiger Entwicklungsschritt für das UWE-Monitoring ist, eine Effizienzsteigerung zu erreichen. Dazu tragen verschiedene Elemente bei: die Entwicklung einer Online-Befragung, um Sachkosten und Arbeitszeit für die Datenkontrolle einzusparen, eine deutliche Standardisierung der Berichtsproduktion, um aufwendige Auswertungszeit einzusparen. Ferner ist angedacht, zukünftig die Organisation und Durchführung der Datenerhebung in die Hände der Kommunen zu legen.

Für den Ergebnistransfer in die Praxis werden die Daten durch das ZEFIR in den Schulen vorgestellt, vom Bildungsbüro Schulworkshops angeboten, ein UWE-Netzwerk kommunaler Akteure eingerichtet und ein breiter Partizipations- und Kommunikationsprozess etabliert. Zudem werden die Ergebnisse in der stadtübergreifenden Schulpflegschaft vorgestellt und auch in den kommunalen Ausschüssen für Schule sowie Kinder, Jugendliche und Familie präsentiert. So soll die Weiterarbeit mit unterschiedlichen Akteuren aus verschiedenen Bereichen und Sozialräumen angeregt werden. Zukünftig soll UWE in weiteren Kommunen durchgeführt und in Herne als Evaluationsinstrument fortgesetzt werden.

## Literatur

- Becker, Peter (1994): Theoretische Grundlagen. In: Abele, Andrea/Becker, Peter (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik. Weinheim: Juventa, S.13-49.
- Beisenkamp, Anja/Klößner, Christian/Hallmann, Silke/Preißner, Claudia (2009): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland, Recklinghausen: RDN-Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2015a): Kleinräumiges Monitoring für kommunale Prävention am Beispiel des kanadischen Projektes HELP, 2., korrigierte Auflage, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2015b): Onlineangebote Wegweiser Kommune, <http://www.wegweiser-kommune.de/> (Zugriff 12. Mrz. 2019).
- Bertelsmann Stiftung (2015c): KOMPIK-Beobachtungsbogen. Kompetenzen und Interessen von Kindern, <http://kompik.de/kompik.html> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Bronfenbrenner, Urie (1970): Two Worlds of Childhood. U.S. and U.S.S.R., Harmondsworth: Simon & Schuster.
- Bronfenbrenner, Urie (1974): Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): ‚Lernen vor Ort‘ - Erfolgreiche Modelle für Kommunales Bildungsmanagement, <http://www.lernen-vor-ort.info/index.php> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Alleinerziehende in Deutschland – Lebenssituationen und Lebenswirklichkeiten von Müttern und Kindern. Monitor Familienforschung, Ausgabe 28, <https://www.bmfsfj.de/blob/76232/4abcbfc3b6124fccc2766fd4cc11e87c/monitor-familienforschung-ausgabe-28-data.pdf> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Dossier Wohlergehen von Familien, <https://www.bmfsfj.de/blob/93570/fa08708b6de88feac28a2593dbd08031/dossier-wohlergehen-von-familien-data.pdf> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Dalbert, Claudia (2013): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, Ferdinand (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In: Hascher, Tina (Hrsg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern, Bern: Haupt, S. 91-112.

- El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus-Peter (2015): Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim: Beltz.
- Groos, Thomas (2015): Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Band 5, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung und Bochum: ZEFIR.
- Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Band 3, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung und Bochum: ZEFIR.
- Hallmann, Sylke/Beisenkamp, Anja/Klößner, Christian/Preißner, Claudia (2008): Kinderumfrage Frankfurt am Main. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Frankfurt. Ergebnis der Erhebung 2008, [https://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/Kinderumfrage\\_Frankfurt\\_2008\\_Armut\\_Endversion\\_ProKids.pdf](https://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/Kinderumfrage_Frankfurt_2008_Armut_Endversion_ProKids.pdf) (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Hascher, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. In: Rost, Detlef (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 40, Münster: Waxmann.
- Hilke, Maren (2013): Wie arme Kinder die Unterstadt erleben. Ungleiche Kindheit und städtischer Raum in Oberhausen und Windhoek, ZEFIR Schriftenreihe Band 4, Bochum: ZEFIR.
- Hübner, Nicholas/Wagner Wolfgang/Kramer, Jochen/Nagengast, Benjamin/Trautwein, Ulrich (2017): Die G8-Reform in Baden-Württemberg: Kompetenzen, Wohlbefinden und Freizeitverhalten vor und nach der Reform. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (4), S. 748-771.
- Kaufmann, Franz-Xaver/Herlth, Alois/Strohmeier, Klaus-Peter (1981): Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kershaw, Paul/Irwin, Lori/Trafford, Kate/Hertzmann, Clyde (2005): The British Columbia Atlas of Child Development, Victoria (British Columbia): HELP.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (2005): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden: Springer VS.
- Kothe, Maria (2014): Kinder als endogene Potenziale bei Quartiersentwicklung. Wie Kinder in benachteiligten Stadtteilen ihre Quartiere sehen und was der Blick für die Quartiersentwicklung bedeutet. Eine vergleichende Untersuchung zweier benachteiligter Quartiere in Bochum und Dortmund. Abschlussarbeit zur Erlangung des Master of Arts im Studiengang Real Estate/Business Administration an der EBZ Business School, University of Applied Sciences, Bochum: EBZ.

- Kullmann, Harry/Geist, Sabine/Lütje-Klose, Birgit (2015): Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Amand/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 301-334.
- Mack, Wolfgang/Wächter-Scholz, Franziska (2001): Jugend am Rand. Jugendliche in benachteiligten Sozialräumen. In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.): Sozialraumorientierte Planung. Dokumentation eines Fachforums zur sozialraumorientierten Planung in Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf am 12./13. Juni 2001 in Braunschweig, S. 18-23.
- Meister-Wolf, Martina (2003): Vergleich von Ganztagsvolksschule und 'Halbtagsschule' in Bezug auf das Wohlbefinden der SchülerInnen. München: GRIN Verlag.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018): PISA Sonderauswertung Resilienz, [http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD\\_OECD\\_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf](http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf) (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Otto, Ariane (2015): Positive Peerkultur aus Schülersicht. Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis. Reihe Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 50, Wiesbaden: Springer VS.
- Robert-Bosch-Stiftung (2011): Starke Kinder – starke Familien. Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden, [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf\\_import/Studie\\_WohlbefindenKinder.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Studie_WohlbefindenKinder.pdf) (Zugriff: 12. Mrz. 2019).
- Seidel, Tina/Krapp, Andreas (2014): Pädagogische Psychologie, 6. Auflage, Weinheim: Beltz.
- Seligman, Martin/Csikszentmihalyi, Mihály (2000): Positive Psychology: An Introduction. In: American Psychologist 55 (1), S. 5-14.
- Strohmeier, Klaus Peter/Wunderlich, Holger/Lersch, Philipp (2009): Kindheiten in Stadt(teil) und Familie. In: Politik und Zeitgeschichte 17/2009, S. 25-32.
- Strohmeier, Klaus Peter (2010): Durchschnitt ist nirgends - Segregation und die Gesundheit von Kindern in der Stadt. In: Dahme, Heinz-Jürgen/ Wohlfahrt Norbert (Hrsg.): Systemanalyse als politische Reformstrategie, Festschrift für Dieter Grunow, Wiesbaden: VS Verlag, S. 318-334.
- Strohmeier, Klaus Peter/Gehne, David/Groos, Thomas/Jehles, Nora (2014): Die fachliche Begleitforschung. Konzept und erste Ergebnisse, Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Band 2, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung und Bochum: ZEFIR.
- Stubbe, Tobias C./Bos, Wilfried/Euen, Benjamin (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut



(Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann, S. 209-226.

Terpoorten, Tobias (2014): Räumliche Konfiguration der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet, Schriftenreihe des ZEFIR, Band 3, Bochum: ZEFIR.

UNICEF (2019): UN-Kinderrechtskonvention: UNICEF im Einsatz für die Rechte von Kindern, <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).

Walper, Sabine/Wendt, Eva-Verena (2005): Nicht mit beiden Eltern aufwachsen – ein Risiko? In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Schriften des DJI: Jugendpanel, Band 1, Aufwachsen in Familien, Wiesbaden: VS Verlag, S. 187-216.

Wößmann, Ludger (2009): International Evidence on School Tracking: A Review, <https://www.cesifo-group.de/DocDL/dicereport109-rr1.pdf> (Zugriff: 12. Mrz. 2019).

Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (2007): Familienbericht Herne 2007. Lebenslage und Zufriedenheit von Familien, Bochum: ZEFIR.

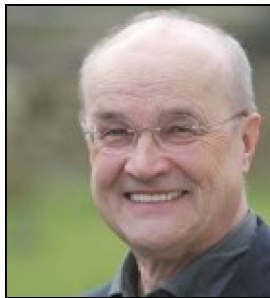


## Über die Autoren



### **Prof. Dr. Sören Petermann**

Sören Petermann ist Professor für Stadt- und Regionalsoziologie an der Ruhr-Universität Bochum und Vorstandsmitglied des ZEFIR. Seine Forschungsinteressen betreffen Auswirkungen sozialräumlicher Kontextbedingungen auf soziales Wohlbefinden und soziales Zusammenleben innerhalb und zwischen Städten. Des Weiteren beschäftigt er sich mit vertrauensbasiertem Austausch in persönlichen Netzwerken und Ursachen und Auswirkungen dieser Form sozialen Kapitals.



### **Prof. Dr. Klaus Peter Strohmeier**

Klaus Peter Strohmeier ist Professor für Stadt-, Regional- und Familiensoziologie i. R. an der Ruhr-Universität Bochum. Er war langjähriger Geschäftsführender Direktor des ZEFIR. Seine Forschungsbereiche und Arbeitsschwerpunkte erstrecken sich auf Familie und Sozialpolitik, Sozial- und Gesundheitsberichterstattung, Demographie, Stadt- und Regionalentwicklung.

Quelle: Neue Westfälische (Wind)



### **Katharina Yaltzis, M.A.**

Katharina Yaltzis ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am und Vorstandsmitglied des ZEFIR. Ihr Forschungsinteresse bezieht sich auf kleinräumige Zusammenhänge unterschiedlicher sozialer Kontexte. Sie arbeitet an den wissenschaftlichen Studien und der Entwicklung des UWE-Monitorings mit.



### **Michaela Albrecht, M.A.**

Michaela Albrecht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZEFIR. Ihr Forschungsinteresse sind die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie arbeitet an den wissenschaftlichen Studien und der Entwicklung des UWE-Monitorings mit.

### Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW)

Das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW) wurde mit Unterstützung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen im September 2014 als eigenständiger, gemeinnütziger Verein mit Sitz in Düsseldorf gegründet. Aufgabe und Ziel des FGW ist es, in Zeiten unübersichtlicher sozialer und ökonomischer Veränderungen neue interdisziplinäre Impulse zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung zu geben und politische Gestaltungsoptionen für die Gewährleistung sozialer Teilhabe in einer sozial integrierten Gesellschaft zu entwickeln. Durch die Organisation innovativer Dialogformate und die Förderung zukunftsorientierter Forschungsprojekte will das Forschungsinstitut die Vernetzung von Wissenschaft, Politik und zivilgesellschaftlichen Akteur\_innen vorantreiben und den zielgruppengerechten Transfer neuer Forschungsergebnisse gewährleisten.

Weitere Informationen zum FGW finden Sie unter: [www.fgw-nrw.de](http://www.fgw-nrw.de)

### Der Themenbereich „Integrierende Stadtentwicklung“

Zentrale Aufgabe des Themenbereichs Integrierende Stadtentwicklung des FGW ist es, eine integrative Stadtpolitik auf der Grundlage eines sozial-räumlichen Lastenausgleichs in den genannten Themenfeldern zu unterstützen. Dabei ist das bereits vorhandene Handlungs- und Erfahrungswissen im Sinne einer integrativen Stadtpolitik zusammen zu führen, sind jeweils lokal dominante Spannungsfelder und Konflikte zu benennen und Möglichkeiten der Entwicklung aufzuzeigen. Die Ergebnisse dieser Arbeit fließen in einen übergeordneten Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft ein. Durch Forschungssynthesen, die Förderung kleinerer und größerer Projekte sowie die Förderung eines ressort- und fachübergreifenden Dialogs der an der Stadt- und Regionalentwicklung beteiligten Akteure will der Arbeitsbereich Stadtentwicklung dazu beitragen, eine gesicherte Wissensgrundlage z.B. für ein Monitoring integrativer Stadtentwicklungspolitik und damit einen gemeinsamen Bezugsrahmen einer integrativen Stadtentwicklungspolitik zu schaffen.

Weitere Informationen zum Profil und zu den aktuellen Aktivitäten des Themenbereichs finden Sie unter: [www.fgw-nrw.de/stadtentwicklung](http://www.fgw-nrw.de/stadtentwicklung)

---

